Rescoldos

revista de diálogo social
2º semestre 2015 - nº 33 - 5 €

EVALUAR ¿CÓMO?, EVALUAR ¿PARA QUÉ?

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Emmanuel Essougou
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra (I. M.)
Zoraya Sampedro Martín

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: M-17961-2015

Foto de portada
Paqui GM

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2015

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos
revista de diálogo social
2º semestre 2015 - nº 33 - 5 €

EVALUAR ¿CÓMO?, EVALUAR ¿PARA QUÉ?

Sumario

El Atizador 5

Para la reflexión

Evaluar en la escuela pública liberadora e inclusiva. 7
Julio Rogero Anaya

Trabenco: 40 años trabajando en Comunidad 19
Ana Benayas y Raquel Aragoneses

No evaluamos, examinamos, que no es lo mismo 30
FAPA Giner de los Ríos

De nuestros barrios

Nos negamos a realizar la prueba CDI de 3º de primaria y hubo represalias 35
Zoralla Sampedro

Asistencia sanitaria: Situación actual del RDL 16/2012 de 24 abril 37
Joaquín Ruíz-Giménez

Voces como coces

Seis meses para Siria: los movimientos geopolíticos (incluyendo el Kurdistán) 42
Alberto Cruz

16 de Octubre: Día mundial de la alimentación agroecológica 51
Cooperativa de Consumo Responsable La Garbancita Ecológica

¿Qué es el Fracking? 54
Entrevista a Esteban Domenech

Hemos leído..... 58

Hemos oído 59

El atizador

Evaluar ¿cómo?, *evaluar ¿para qué?*, ése es el título que hemos dado a este nuevo número de Rescoldos que tienes en tus manos. Y es que consideramos que responder a esas preguntas es fundamental si queremos avanzar hacia una educación liberadora e inclusiva.

Nuestro Sistema Educativo parece estar en continua reforma, prácticamente cada cambio de gobierno supone una nueva ley educativa o la enmienda de la anterior. Sin embargo, la impresión es que en este caso también se cumple aquella máxima de Lampedusa *cambiarlo todo para que todo siga igual*.

En un momento en el que abundan las mediciones, exámenes y calificaciones, seguimos estando faltos de una verdadera y profunda reflexión sobre la evaluación educativa, tanto la que afecta al día a día del aula y el alumnado, como la que necesita el sistema educativo en su conjunto para conocer dónde le duele y proponer soluciones que sirvan.

Porque lo que solemos conocer como evaluación no pasa de ser un examen academicista –siempre a los alumnos y alumnas– de conocimientos poco más que memorísticos, que sirve fundamentalmente para clasificar y calificar numéricamente, cuando no para segregar y excluir. La evaluación que tenemos es perfectamente acorde con el espíritu de nuestro sistema educativo: una educación para el mercado exige una evaluación para el mercado.

Reflexionar y compartir experiencias sobre la evaluación que necesitamos para una educación integradora e inclusiva, una educación para la vida, es la tarea que nos hemos propuesto en este número, y a ello hemos invitado a quienes participan en estas páginas.

Pero como siempre, otras secciones y realidades nos asaltan: el conflicto en Siria, la alimentación ecológica, el derecho a una atención sanitaria para todos sin exclusiones, el fracking… Todas ellas tienen un lugar en este espacio de encuentro que os invitamos a compartir. Buena lectura.

EVALUAR EN LA ESCUELA PÚBLICA LIBERADORA E INCLUSIVA

Julio Rogero Anaya
Miembro del MRP Escuela Abierta

Hoy adquiere especial significado la evaluación por el papel que se le asigna en los procesos de privatización de la educación pública y porque forma parte de los mecanismos de conversión de la escuela en un "cuasimercado". Ese es el elemento más relevante de la evaluación como medida del rendimiento y de los resultados que le exige el neoliberalismo al sistema educativo. Así se nos muestran como muy pertinentes las preguntas de para qué y para quién evaluamos.

INTRODUCCIÓN

Siempre que me preguntan por la evaluación me aparece en la mente lo que se entiende como tal en la escuela actual de forma generalizada. Va desde la confusión de entenderla como exámenes para calificar al alumnado, a pruebas que hacen unos señores que vienen al centro educativo que dicen evaluar los conocimientos y destrezas "indispensables" del alumnado y comprobar si se está cumpliendo lo que la autoridad educativa manda.

Seguidamente me pregunto de qué evaluación hablamos. ¿De la que se practica habitualmente en forma de "controles", "tests", "pruebas", "exámenes"…?

Por otra parte, muchos de los que denuncian las pruebas externas, reválidas y demás filtros impuestos al final de las diferentes etapas, son quienes entienden la evaluación como el examen continuado en sus diferentes versiones.

Aquí se me pide una reflexión sobre la evaluación desde una perspectiva pedagógica inclusiva. Sin duda se puede hacer, pero nos situamos fuera del paradigma educativo dominante. Porque en el paradigma instruccionista, academicista, que sigue siendo hegemónico, la evaluación tiene el sentido que tiene: clasificar, calificar, descalificar, seleccionar, excluir, etiquetar, domesticar, someter, docilizar… y no otro.

> "En el paradigma instruccionista, la evaluación tiene el sentido que tiene: clasificar, calificar, descalificar, seleccionar, excluir, etiquetar, domesticar, someter, docilizar"

Las resonancias simbólicas dominantes en todos nosotros son que evaluar es comprobar en el alumnado su capacidad adaptativa a los contenidos conceptuales, normalmente memorísticos, prescritos en el currículo y especificados por los libros de texto. Además evaluar es siempre examinar-juzgar a otros. Evaluar es siempre evaluar a

otros o ser evaluados por otros desde una perspectiva homogeneizadora.

Hoy adquiere especial significado la evaluación por el papel que se le asigna en los procesos de privatización de la educación pública y porque forma parte de los mecanismos de conversión de la escuela en un "cuasimercado" y en entidad que debe aprender a funcionar como una empresa, ya que lo que se le va a pedir es que sea eficaz, eficiente y productiva en el mercado de la educación. Ese es el elemento más relevante de la evaluación como medida del rendimiento y de los resultados que le exige el neoliberalismo al sistema educativo. Así se nos muestran como muy pertinentes las preguntas de para qué y para quién evaluamos.

También me detendré en la necesidad de cuestionar radicalmente este modelo de evaluación, coherente con lo que es el sistema educativo actual.

> "La respuesta que necesitamos es una evaluación diferente en otro modelo educativo alternativo al actual, que hemos de ir construyendo"

La respuesta que necesitamos es una evaluación diferente en otro modelo educativo alternativo al actual, que hemos de ir construyendo. Pero, puesto que hablamos de otra evaluación, hemos de plantear un nuevo modelo coherente con la educación que queremos, que no es la que tenemos de forma generalizada.

Me atrevo a decir que hoy habría que hacer otras cosas muy diferentes a evaluar-juzgar, clasificar, al menos en la educación obligatoria. Vamos siendo muchos los que entendemos que es imposible evaluar desde fuera los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los seres humanos. El ser humano se nos muestra como una vida en construcción permanente a la que no se puede detener y aislar de su contexto, en la concepción de la ecología profunda, para ser medido, clasificado y calificado. Desde esta perspectiva el ser humano es inevaluable. Solo reduciéndole a un ser objetivable, detenido en su vivir, eso es la muerte, puede ser objeto de evaluación. En la sociedad de rendimiento la evaluación mata.[1]

EVALUAR EN LA SOCIEDAD DE RENDIMIENTO

La sociedad industrial de finales del siglo XIX y gran parte del XX era una sociedad que necesitaba instituciones dedicadas a disciplinar a los ciudadanos y someterlos a las exigencias-explotación de un mundo productivista. Es la sociedad disciplinaria definida por Foucault, la del primer capitalismo, que consta de fábricas, cuarteles, cárceles, psiquiátricos, escuelas… que necesitaba disciplinar "sujetos de obediencia", donde la prohibición y la autoridad impuesta les caracterizaba. Hoy se ha establecido otra sociedad muy diferente, la sociedad del capitalismo total[2], la sociedad de rendimiento[3] formada por "sujetos de

[1] Ver en http//www.elmundo.es/f5/2015/11/03 lo que sucede en alguno de los países, como Corea del Sur, en que más se insiste en el rendimiento y los resultados para poder superar las múltiples pruebas hasta llegar a la universidad. Es éste el sentido en el que digo que la evaluación también mata a los estudiantes. Hoy Corea del Sur tiene la tasa más alta de suicidios del mundo entre los estudiantes. Se le impone la "autoexplotación" en función del rendimiento y el éxito escolar. En esta dinámica mata la creatividad, la imaginación, la pregunta, la capacidad investigadora, la pasión por el conocimiento…

[2] Para un análisis de la escuela del capitalismo total me parece importante la lectura de Michea, J. C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Acuarela Libros. Madrid, y de Laval, CH. y Dardot, P. (2013): *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Ed. Gedisa. Barcelona.

[3] Para comprender mejor la "sociedad de rendimiento" invito a la lectura de Han Byung-Chul (2012): *La sociedad del cansancio*. Ed. Herder. Barcelona y (2013): *La sociedad de la transparencia* en la misma editorial. Para un análisis más completo del significado de la filosofía que se trasmite al sistema educativo en las reformas actuales en la creación del "sujeto emprendedor" me parece interesante la lectura de Moruno, J. (2015): *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa mundo*. Ed. Akal. Madrid.

rendimiento" construidos desde una subjetividad secuestrada, como emprendedores de sí mismos y empresarios de sus vidas. La sociedad disciplinaria creaba locos y criminales. La sociedad de rendimiento produce depresivos y fracasados responsables de su propio fracaso. El deprimido no está a la altura de las exigencias que le vienen de fuera y que hace suyas sintiéndose fracasado por no poder cumplir ese imperativo social de "pertenecerse solo a si mismo", agotado por la "presión por el rendimiento". No olvidemos tener presente estos aspectos de la nueva sociedad del mercado neoliberal, donde hemos de ser explotador y explotado a través de la empresa de nosotros mismos que somos, a la hora de analizar la evaluación dentro de este modelo.

> "Para comprender la evaluación hoy es necesario comprender cómo funciona el poder hoy"

Para comprender la evaluación hoy es necesario comprender cómo funciona el poder hoy: "Es esencialmente más eficiente la técnica de poder que se preocupa de que los hombres por sí mismos se sometan al entramado de dominación"[4].

La sociedad actual se fundamenta en la creciente afirmación de la individualidad. La evaluación tiene ese significado: es la valoración de cada uno para construir y afianzar la afirmación de sí mismo, para poder ser posteriormente emprendedor (y emperdedor), empresario de sí mismo, sujeto independiente de los demás, responsable del propio éxito o fracaso. En definitiva es fundamental en la construcción del sujeto-sujetado la afirmación de la "fantasía de la individualidad"[5]. Es un elemento fundamental de la construcción de la subjetividad en la sociedad capitalista actual. La relación entre sociedad y persona es mucho más profunda de lo que se creía pues cada persona se muestra como reflejo de la sociedad que tenemos en una relación fractal y mimética.

"El domingo pasado tuvo lugar en la Maison de la Mutualité, en París, el XII Fórum de los Psys, que Jacques-Alain Miller me había pedido que presidiera y cuyo lema era "Evaluar mata". ¿Y por qué evaluar mata? ¿Por qué esa manía de evaluarlo todo, en particular en la empresa, tiene consecuencias mortíferas, como vimos por ejemplo con ocasión de los suicidios en serie de France Télécom, a los que le dediqué un artículo el 15 de octubre de 2009? Al menos por dos razones. Quien dice "evaluar" dice "comparar", y comparar implica desencadenar en el seno mismo de la empresa una rivalidad mimética

[4] Breve e interesante artículo de Byung-Chul Han en http://elpais.com/autor/byung_chul_han/a/

[5] Tomo esta denominación del precioso libro de Almudena Hernando (2012).

generalizada, una guerra de todos contra todos, una lucha que tendrá, entre otros efectos, el de romper las solidaridades que antaño entretejían el vínculo social y hacían que, cuando un obrero flaqueaba, cuando uno de los peones de "La taberna" no se encontraba en condiciones de seguir, otros lo reemplazaban y, así, le permitían tomarse un respiro.

Y, además, quien dice "evaluar" dice "contabilizar", y quien dice "contabilizar" dice, por definición, reducir al ser humano a su dimensión cuantificable, eliminar de él todo lo que tiene que ver con el deseo, la libido, los caprichos, los lapsus y los accidentes del inconsciente, o del alma; en otras palabras, con la vida. Y, queramos o no, eso equivale a transformarlo casi automáticamente en un objeto, en un cero a la izquierda, en un desecho, y al final, según sea mayor o menor la resistencia de cada uno, tal vez, a empujarlo al suicidio"[6].

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA DEL CAPITALISMO TOTAL

Para los neoliberales la crisis de los servicios públicos y por tanto del sistema educativo, es una crisis de eficacia, eficiencia y productividad. Nos dicen que es consecuencia de una profunda crisis de *gerencia* de las políticas educativas y por ello propone un nuevo modelo de gestión pública (NGP). Es una evidente crisis de *calidad.* La *universalización* se ha conseguido a expensas de un progresivo deterioro de la calidad y de los índices de productividad de las instituciones escolares. Los gobiernos son incapaces de combinar cantidad y calidad y de gestionar los recursos. Todo conduce hoy a una falta de competitividad (coincidencia con el "Informe de los sabios" de la UE, en mayo de 2010). La exclusión y la marginalidad educativas son la muestra de la ineficacia del sistema, dicen ellos cínicamente. Existe crisis de calidad porque los sistemas educativos no se han configurado como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica interinstitucional flexible y meritocrática. Se trata de gastar mejor disminuyendo los presupuestos educativos.

El neoliberalismo propone unas estrategias para superar la crisis actual de la educación: gestionar la escuela como una empresa institucionalizando el *principio de la competencia* que debe regular el sistema escolar como mercado. Con dos grandes objetivos: establecer mecanismos de control de calidad a través de la evaluación de los resultados y el establecimiento de criterios de calidad como lo que permite dinamizar la productividad y la eficacia, y articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo.

> "La función de control de la evaluación es la central, junto a la de calificar-clasificar"

En los días en que intento escribir este artículo se agolpa el debate producido por la propuesta del Libro Blanco del Docente encargado a José A. Marina por el actual ministro de educación, continuador del máximo defensor de las políticas neoliberales en el sistema educativo. En su propuesta se habla de la necesidad de evaluar al profesorado en función del rendimiento de su alumnado, pagarle y situarle en la carrera docente que propone según esa evaluación.

En el proceso de socialización humana en la sociedad del capitalismo total podemos preguntarnos, dentro del papel que tiene la escuela y su currículo impuesto, del que forma parte la evaluación, qué función cumple ésta en la configuración de un ser humano de diseño y planificado (planificable y programable). Por tanto también evaluable y controlable. Cómo colabora en la producción de lo que hoy se conoce como "síndrome de resignación adquirida", paso previo a asumir la "servidumbre voluntaria" que caracteriza a una parte muy importante de la sociedad actual. Por eso no se entiende, entre otras razones, la falta de respuesta cívica hoy a tanta barbarie e injusticia.

[6] "Sobre la evaluación: una brillante farsa" Bernard Henry-Levy, 15-2-2010 en El País.

El modelo educativo dominante está basado en un instruccionismo justificador de la sumisión, producida por la constante de un aprendizaje puramente memorístico, de información carente de toda capacidad crítica y de aprender a pensar. Es el aprendizaje del "entretenimiento" en aprender-memorizar unas informaciones que nada tienen que ver con el conocimiento significativo y relevante, que se precisa para vivir y convivir dignamente en un mundo complejo y cambiante como el que tenemos hoy. Por eso la función de control de la evaluación es la central, junto a la de calificar-clasificar. Veamos cómo se da este proceso en el mercado de la educación: "Aparte de las familias, tanto el cuerpo docente como el alumnado, también están adheridos a estas lógicas neoliberales de los cuasimercados escolares. Por medio de pruebas de estandarización del rendimiento educativo, sistemas de incentivos económicos y resultados de ránquines de centros, se ha ido incorporando sutilmente en el panorama español otros modos de actuación que emulan a la empresa privada. La auditoría y las prácticas de rendición son las actuaciones de un Estado que actúa en un "rol positivo" (Olssen & Peters, 2005, p. 315) en favor de extender el neoliberalismo en el interior de los sujetos. Las pruebas de medición estandarizadas no son un instrumento neoliberal en sí mismas, pero sí el uso que se hace de ellas a través del fomento de tres principios que construyen al sujeto neoliberal (libertad, individualidad y competitividad) generados entre alumnado, docentes y centros en procesos de emulación con otros"[7].

LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN HOY EN UNA ESCUELA SELECTIVA Y EXCLUYENTE

Aunque hablemos de educación inclusiva, la realidad es que la práctica de la evaluación y la imposición de calificar implica la descalificación y exclusión de una parte importante del alumnado, generalmente el más débil.

Ilustración cortesía de Miguel Ángel Santos Guerra

Si analizamos la evaluación que se suele practicar en la mayoría de los centros educativos nos confirma la afirmación anterior. Una aproximación crítica a las prácticas evaluadoras dominantes nos indica que:

- La evaluación se hace sobre los resultados para medir el rendimiento obtenido en cada una de las materias del currículo aceptadas como las más importantes (troncales). Son las que van a tener valor en las evaluaciones externas (incluido PISA) y reválidas. De ellas solo se evalúan los contenidos conceptuales, en el mejor de los casos. Aquí no se tienen en cuenta los procesos seguidos, el ritmo de aprendizaje de cada alumno o alumna, las estrategias seguidas, la metodología empleada, el progreso de cada uno de los educandos.
- El único objeto de evaluación es el alumnado, que, a su vez, es el único responsable de su fracaso. No se analiza nada más. "No se ha esforzado lo suficiente", "No tiene talento" nos dicen.
- Cuando hay problemas y se le suspende, la recuperación es la repetición del examen.
- La evaluación se fundamente en los aspectos negativos. Además se reduce a una calificación numérica que no dice casi nada de la situación actual del alumno, de su progreso, de sus dificultades…
- Se utiliza como instrumento básico el examen-test-control de forma repetitiva y casi única.

[7] Muy interesante el artículo de Geo Saura. (2015)

- Es una evaluación normativa que tiene el grupo clase como referencia en función de los datos estadísticos medios, en una perspectiva claramente homogeneizadora.
- El único agente de la evaluación es el profesor en su parcela de conocimiento disciplinar.
- Fomenta el conservadurismo. Son las mismas pruebas o pruebas similares a lo largo de muchos años.
- Suele ser, con demasiada frecuencia, un instrumento de control, represión e imposición de la autoridad del poder y del saber establecido. En muchos casos la finalidad es mantener el control, la disciplina y la autoridad en la clase.
- Con frecuencia no se aclaran las condiciones de la evaluación. El alumnado no conoce las reglas de juego. Y aunque las conociera sería lo mismo.
- La llamada evaluación formativa, que intenta acercar a la evaluación educativa, suele claudicar ante las exigencias impuestas hoy desde el modelo dominante en la escuela de rendimiento.
- La evaluación continua es el examen continuo que lleva a muchos a la frustración continua.

> “La evaluación continua es el examen continuo que lleva a muchos a la frustración continua”

El resultado de estas prácticas cotidianas de evaluación, coherentes con el modelo academicista y selectivo imperante, no puede ser otro que la producción en serie de los “fracasados escolares” que son los que el sistema necesita para seguir funcionando como lo hace hoy. Por eso es un aspecto más de un sistema educativo tramposo que promete cumplir el derecho de todos a la educación y hace lo contrario. Por eso no tiene salida y además pone en peligro, junto a otros aspectos de esta sociedad en quiebra, el futuro de la humanidad.

LAS TRAMPAS DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR: EVALUAR NO ES EXAMINAR PERO SE LE PARECE MUCHO

Hablar de las trampas de la evaluación en educación es hablar del sistema educativo que produce la “escuela de la ignorancia” que es la escuela del capitalismo total. Es una escuela que mantiene los principios del derecho a la educación como desarrollo de las capacidades y potencialidades humanas, ya que los contradice radicalmente. De ahí el engaño con el que nos encontramos. Su evaluación reconduce todos esos principios hacia lo que quieren los que dominan y planifican los objetivos del sistema educativo en la actual sociedad neoliberal. Así la evaluación:

- Promete equidad, neutralidad y sin embargo está cargada de prejuicios sobre los diferentes, los diversos, los débiles, los que viven en contextos desfavorecidos, los inmigrantes pobres, los alumnos con dificultades y con necesidades específicas. Abandona a su suerte a los más débiles: sencillamente la evaluación sirve para apartarles del camino. Se une así a la producción de desechos humanos[8] a través de un “fracaso escolar” cargado de injusticia. Se opta por los mejores y los más inteligentes (los sanos nos dirían los alumnos de Barbiana) en un sistema escolar enfermo de insensibilidad hacia los que más lo necesitan.
- Promete justicia y sin embargo genera más injusticia social y cosifica al ser humano. Lo único importante son los resultados en función de las exigencias del dios-mercado que le interesa seleccionar a los mejores para sus intereses.
- Se promete la excelencia superior en los excelentes, pero la comparación competitiva se introyecta en todos, en el interior de cada persona para mostrarse inferior al otro y separado de él. Se salvará quien

[8] Término bien estudiado por Z. Bauman (2005)

muestre mejor rendimiento en la carrera de la competitividad.

- Cuando es externa, promete y se justifica con planes de mejora, siempre inexistentes, pero sólo se utiliza para elaborar ranking de centros para desprestigiar a la educación pública. Se utiliza para dirigir, orientar y manipular la demagógica libertad de elección de centros. Sirve para castigar a los centros que tienen más necesidad de apoyos, orientación y recursos. Ahora penaliza también al profesorado que esté en contextos más desfavorecidos porque se promete pagarles según el rendimiento de su alumnado comparado con los de contextos más ricos.
- La evaluación es el instrumento para mostrar que unos son dignos del derecho a la educación y otros no. Por eso la "desinversión" creciente en los programas de compensación educativa y la inversión creciente en institutos de excelencia. Esa es la eficacia que se busca: no "tirar" el dinero, dicen, con los fracasados que no tendrán nunca éxito.
- Sólo se considera "bueno" lo que interesa al mercado y así se evalúa lo que produce valor añadido para el mercado laboral a los educandos como "capital humano". Lo importante son los resultados en la adquisición de las competencias que el mercado necesita. Es la necesidad de reducir al ser humano a capital humano para hacerlo competitivo.
- Nos dicen que se puede medir la inteligencia del ser humano y se descubre que es una pasión inútil y la base de la justificación de una injusticia radical[9].
- Produce un profundo reduccionismo del ser humano al evaluar sólo algunos aspectos de su dimensión intelectual en algunos de los

campos del conocimiento y del saber oficial. Otras múltiples dimensiones de su ser integral quedan ocultas: los otros rasgos que hacen al ser humano. "Si la evaluación de los resultados es la única medida de sus objetivos, ¿dónde quedan las experiencias educativas y aspectos tan importantes como *la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad, la motivación, la persistencia, el humor, la fiabilidad, el entusiasmo, el civismo, la autoconciencia, la autodisciplina, la empatía, el liderazgo y la compasión?* Estos aspectos siempre escapan de los resultados y son difícilmente medibles con unas pruebas que se centran fundamentalmente en los resultados en lengua y matemáticas" (Doménech, 2009, 75)

- Otra trampa es la ideología de la necesidad del cientifismo de la modernidad de medir objetivamente. "En nombre de la 'objetividad' científica se pretende excluir del proceso educativo los inapreciables e insustituibles aportes de la subjetividad" (F. Gutiérrez, 2001, p.19). Además se acompaña de la ideología de los managers aplicada a la nueva gestión pública (NGP), de la eficacia, la eficiencia y la productividad. En ella todo es medible y etiquetable. Es una gran

[9] Interesante ver *El laberinto de la inteligencia*, de Enzensberger (2009, 69), donde se dice que "no somos lo suficientemente inteligentes para saber qué es la inteligencia".

mentira. Sin embargo muchos somos conscientes de que el ser humano es inevaluable. Son innumerables las muestras de la mentira que son las evaluaciones escolares en el éxito o fracaso de la vida de muchas personas, porque los parámetros del índice de felicidad humana están en otro sitio.

- El modelo de evaluación dominante consolida el espacio y el tiempo escolar como un lugar de producción de una cultura de guerra, de competencia descarnada, de eliminación del otro, del yo ilimitado, de individualismo feroz, de aceleración creciente, de presión (y depresión) constante sobre la infancia, la adolescencia y la juventud.
- Ese modelo pide la devolución de los aprendizajes referidos única y exclusivamente a lo que el poder (profesor y currículo oficial) quiere que se aprenda y se devuelva fielmente en el examen. Todo se reduce al "conocimiento examinatorio". Cualquier otro tipo de conocimiento es despreciado.
- La ideología de la evaluación está dirigida a hacer de los seres humanos "sujetos sujetados" a los intereses y a los deseos producidos por los modelos de vida diseñados por el mercado neoliberal y el sistema capitalista. Desde esa perspectiva es homogeneizado y se anula y expulsa la diferencia. Está dirigida a la producción de los deshechos humanos que al sistema le sobran para funcionar eficazmente.
- Lo que la evaluación silencia y anula en la escuela son todas las dimensiones del ser humano que son inevaluables: los sentimientos, las emociones, la creatividad, la sensibilidad, la inteligencia, la subjetividad, la conciencia crítica, el reconocimiento de los límites, la necesidad de la desaceleración, la reflexión y la calma, la ternura, la compasión, la atención y el cuidado mutuo y la convivencialidad...

Así, este modelo de evaluación va construyendo en el interior de los seres humanos que pasan por él, que son todos, las servidumbres vitales voluntarias que el sistema dominante y los poderosos necesitan para hacer que haya una identificación de los deseos producidos por el sistema educativo con sus intereses. Uno de los logros de este modelo de evaluación es la demanda inconsciente por parte de la ciudadanía de ser evaluados constantemente (currículum vitae) por los demás, en todos los ámbitos del vivir y a lo largo de toda la vida, para poder situarse mejor en la pirámide social. Es la producción del sujeto-sujetado, trasformado en "carne de la carne" del sistema dominante a través de la producción de una subjetividad sumisa y manipulable.

> "Todo se reduce al "conocimiento examinatorio". Cualquier otro tipo de conocimiento es despreciado"

EVALUAR PARA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA, INTEGRAL E INCLUSIVA

Ya hemos visto el papel que juega el modelo de evaluación basado en resultados acordes con lo que el neoliberalismo quiere y la educación academicista e instruccionista. Es la producción de las servidumbres voluntarias porque la mente se transforma en lo que experimenta y vive. Nos acostumbramos al juicio constante sobre todo nuestro vivir, plasmado en el sistema educativo por la valoración que otros hacen de forma constante sobre nosotros a través de la evaluación. Ello implica que en todo nuestro hacer en el proceso de crecimiento sea ésta lo que oriente nuestra atención y lo único que nos importe: ser evaluados con éxito. Para ello haremos siempre lo que se nos pida…

Si consideramos que la educación es pura relación y conversación en la complejidad y la incertidumbre[10], la evaluación no puede ser otra cosa que la

[10] Ver Wagensberg, J. (2003): *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?* TusQuets editores. Barcelona

contemplación de la relación en la que el ser humano se autoconstruye en un permanente proceso relacional: consigo mismo, con los demás, con el medio en que vive, con el cosmos... Nos dice la física cuántica que el mundo no está hecho de objetos separados sino de relaciones dialógicas y de relatos[11]. Por eso la evaluación no puede ser nunca el final de un relato relacional que es permanente. En todo caso será una reflexión y autorreflexión permanente de los procesos de relación multidimensional que vivimos, desde la singularidad de cada uno, en este caso, en el sistema educativo. Desde la nueva conciencia que nace "todo lo humano se deshumaniza cuando se reduce a lo que puede describirse de manera objetiva". "La salud, la educación y la cultura no son objetos. Son redes de relaciones".

> "La evaluación en la sociedad de rendimiento no tiene en cuenta más que una pequeña parte de la complejidad del ser humano"

La evaluación en la sociedad de rendimiento no tiene en cuenta más que una pequeña parte de la complejidad del ser humano. Se olvida lo implícito, lo inconsciente y de la mayoría de sus dimensiones[12]. Es nuestra inteligencia inconsciente la que guía una parte muy importante de lo que hacemos y somos, también de lo que aprendemos y vivimos. Por eso decimos que hay que cambiar el modelo de educación en la perspectiva del desarrollo pleno de todas las capacidades y potencialidades de todos y cada uno de los seres humanos. Ello requiere un modelo de evaluación que no hable de notas, de medidas, de control, de rendimiento… Ha de ser coherente con ese modelo de educación liberadora, integral, holística, profundamente respetuosa con la diversidad humana y de las diferentes identidades, por eso inclusivo, en un proceso permanente de autoconstrucción y autocreación desde que se nace hasta que se muere. Hoy se habla de "empoderar" a las personas a lo largo del proceso educativo. Es un término que no me gusta mucho pero parece válido si de lo que se trata es de seguir colaborando en la construcción y autoconstrucción del ser humano como sujeto completo de poder, compartido y siempre inacabado. Por eso podemos hablar de la evaluación como la reflexión compartida sobre los procesos y avatares en el camino del crecimiento integral humano.

Con frecuencia proponemos, sobre todo desde posiciones en las que queremos cambiar la escuela, que el contenido de la educación y de la convivencia positiva ha de estar basada en la cooperación, en compartir, en colaborar… y con la misma frecuencia hablamos de evaluación no compartida, no colaborativa, no cooperadora… Por eso en el modelo que defendemos es central que implique el factor "c": reflexión compartida sobre los procesos de los que somos protagonistas en el aprendizaje de ser y conocer.

Necesitamos otra evaluación al servicio de otro modelo de educación. Una educación para la vida y no para el mercado, una educación que se propone hacer posible el desarrollo de todas la capacidades del ser humano como sujeto, una educación que comprende y respeta la subjetividad humana, una educación que concibe al ser humano como una unidad en el seno de un todo indivisible... se requiere otra concepción de lo que hoy se nos propone como evaluación.

- No puede ser un intento de medir lo que es imposible medir.
- Se ha de entender como una reflexión sobre los procesos de crecimiento humano (indicadores de humanización) para incorporar los elementos necesarios que hagan avanzar el proceso de construcción del ser humano como sujeto.

[11] Muy interesante el libro de Pigen, J. (2013): *La nueva realidad. Del economicismo a la conciencia cuántica.* Ed. Kairós. Barcelona

[12] Ver el interesantísimo artículo de José Domínguez sobre la evaluación multidimensional (2015).

- Es posible evaluar (autoevaluar y coevaluar) los avances, el camino iniciado en la creciente autonomía del ser humano como sujeto en proceso...
- Cuando se busca el desarrollo pleno de la personalidad humana y de todas sus capacidades, la evaluación ha de ser coherente con ese objetivo, será un proceso de reflexión y autorreflexión que utilizará todos los instrumentos necesarios que ayuden a mejorar el camino en la producción creativa del propio sujeto.

> **“Necesitamos otra evaluación al servicio de otro modelo de educación”**

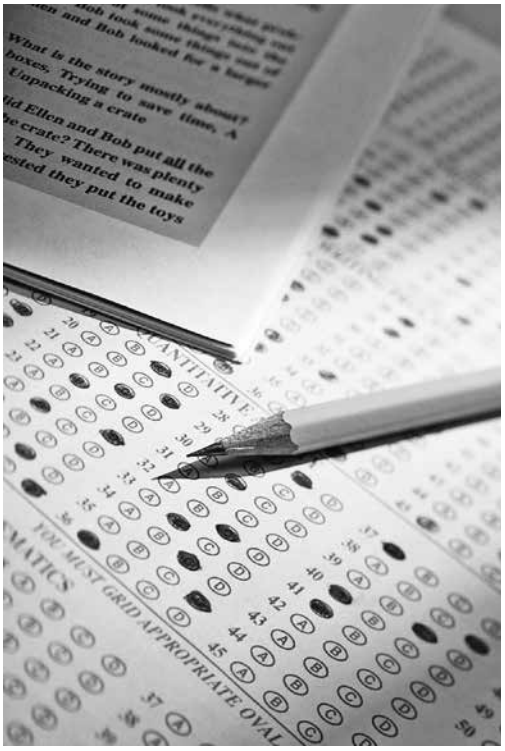
Rasgos de una evaluación educativa como reflexión y autorreflexión compartida (algunos la llaman formativa y orientadora) desde dentro de los procesos educativos de la narrativa vital del ser aprendiente que somos todos:

- Autorreflexión compartida (algunos lo llaman co-evaluación) para conocer y conocerse. Es necesario que la relación educativa sea un proceso donde se aprende a pensar con los demás y a pensar y pensarse por sí mismo. Donde se experimenta la pasión por el conocimiento y por la vida. Donde se va construyendo un proceso de autonomía creciente.
- Es una reflexión en la que se utilizan diversos instrumentos para entender lo que va sucediendo en los acontecimientos que se viven en el espacio y el tiempo escolar: la observación, la conversación, lo que se produce en cada momento, lo que se muestra, lo que se comparte y coopera, lo que se narra, lo que se calla, lo inesperado, la participación, la motivación, la implicación…
- Es un proceso constante y constatado de reflexión, análisis y valoración continuada de atención plena a lo que se va investigando, experimentando, aprendiendo, compartiendo y viviendo en el espacio y el tiempo escolar.
- Es una parte muy importante del proceso educativo que procura que el aprender y el conocer sean mejorados constantemente.
- No emite juicios de valor desde fuera pero sí valora e informa de lo que va sucediendo, y va construyendo unos referentes éticos y científicos que van orientando el proceso educativo.
- Cuenta con la subjetividad y el inconsciente de cada educando. Sabe que el sentimiento y las emociones juegan un papel central en los procesos de aprendizaje y convivencia positiva.
- Se hace desde la singularidad de cada ser humano, teniendo en cuenta su contexto vital, sus peculiaridades, sus características, su historia, su cultura experiencial, la situación real en que se encuentra, sus intereses y sus motivaciones, para acompañar su crecimiento personal.
- Es multidimensional (ver artículo de José Domínguez) y su referente son los fines de la educación básica.
- Tiene muy en cuenta al educando como sujeto de su propia evaluación.
- Considera el momento inicial de la relación educativa sabiendo que está conectado con la historia anterior: dónde comenzamos la continuación del capítulo de lo aprendido y vivido anteriormente. Ver con cada uno dónde se encuentra en ese momento. Podría ser lo que se entiende como evaluación inicial cuando se comienza otro curso u otra etapa educativa, que nunca es una foto fija sino una historia en movimiento.
- Así pues la evaluación inclusiva debe ser entendida como una reflexión compartida, permanente y sistemática, integrada en el proceso educativo para mejorarlo. Se pretende conocer al alumno y que se conozca a sí mismo, la valoración de su propio trabajo realizado, diagnosticar los ritmos y dificultades de aprendizaje, ver la validez de las metodologías empleadas.

> **“La evaluación inclusiva debe ser entendida como una reflexión compartida, permanente y sistemática, integrada en el proceso educativo para mejorarlo”**

Características de este proceso de reflexión y valoración compartida:

- Es formativa-educativa, porque será un elemento más de formación, facilitando la participación en los diseños de evaluación, en el trabajo en equipo, en la consideración de los datos, en la redacción de los informes para la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje del alumnado, de la profesionalidad docente, de los proyectos de trabajo y curriculares, y de la organización de los centros…



- Orientadora y correctora de lo que se detecta en cada momento como mejorable. El alumno debe conocer y tomar conciencia de lo que se propone y se le propone (objetivos educativos y de aprendizaje), de lo que se espera de él y de lo que él espera de sí mismo y “contemplar la autoevaluación como un objetivo educativo más”[13].
- Debe ser continua para conocer, interpretar, describir y valorar el trabajo en su proceso de desarrollo para detectar los aspectos que sea necesario modificar.
- Integral y global. En cuanto a los contenidos valorará los hechos y conceptos junto a los procedimientos, hábitos y actitudes. Que además se reflexione-valore todo lo que incide en el proceso educativo: metodología, organización de la clase, materiales curriculares, actitudes del profesorado.
- Científica.
- Integrada porque forma parte de todo el proceso educativo. Integradora porque la evaluación de las capacidades específicas se integra en la globalidad de las capacidades y potencialidades generales del sujeto.
- Adaptada a la diversidad del alumnado. Han de tenerse muy en cuenta las capacidades, los distintos procesos de aprendizaje, los ritmos y los logros de cada uno. Ha de ser contextualizada teniendo en cuenta las peculiaridades de ese alumno, sus características, su historia personal y escolar dejando lo menos posible a la improvisación.
- Debe ser compartida, recíproca y un proceso colegiado y por tanto ética. El diálogo, la negociación y el consenso han de estar iluminados y guiados por la

[13] Muy interesante en esta dirección es la experiencia evaluadora del C. P. Cervantes de Buñol recogida por M. Ángeles Llorente (2015, p. 223 y ss.)

coherencia ética que debe presidir todo el proyecto educativo y la evaluación. Se dará en torno a las propuestas de trabajo, las formas de trabajar, los mecanismos e instrumentos de evaluación, que pueden mejorar sustancialmente las dinámicas de aprendizaje y el clima de aula. Todos deben participar en la elaboración del diseño, en el proceso y en la fase final de redacción y difusión del informe o informes de evaluación.

- También requiere unas estrategias de actuación y unos instrumentos adecuados:
- Un buen plan de acción tutorial acorde con este modelo de evaluación compartida.
- Para la valoración del proceso de aprendizaje es necesario contar con registros (hojas de seguimiento y observación) de manera sistemática. También es necesario diseñar instrumentos que posibiliten la autoevaluación y coevaluación del alumnado.
- Es importante contar con diferentes recursos, e insistir en la formación docente y el trabajo en equipo, para realizar una evaluación que dé respuesta a la diversidad del alumnado.

REFERENCIAS

AA.VV (1996): *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas.* Ed. Paidós. Barcelona.

Álvarez Méndez, J. M. (2008): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

Baldiz, Manuel (2007): "Psicoanálisis frente al discurso del amo contemporáneo", en *Sociedad terapéutica*. Espai en Blanc, p. 114

Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Ed. Paidós. Barcelona

Carabaña, Julio (2015): *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Ed. Catarata. Madrid.

Domínguez, José (2015): "Evaluación multidimensional de la actividad educadora. Metodología experimental". Se puede consultar y bajar del blog del Grupo de Aprendizaje Colectivo de Escuela Abierta:
https://colectivoeducadores.wordpress.com/2015/08/01/evaluacion-multidimensional-de-la-actividad-educadora-metodologia-experimental/

Enzansberger, H. M. (2009): *El laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Ed. Anagrama. Barcelona

Fernández, Concha (2010): "La colonización del espacio educativo" en *El combate del pensamiento* de Espai en Blanc, p. 17-29. Barcelona

García Olivo, P. (2005): *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y la diferencia*. Virus editorial.

Gould, Jay (2007): *La falsa medida del hombre.* Ed. Drakontos. Barcelona,

Han, Byung.Chul (2012): *La sociedad del cansancio*. Ed. Herder. Barcelona

Hernández, Reyes y Salinas, Bernardo (2008): "Evaluación didáctica como componente del diseño/desarrollo curricular", en *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Ed. McGraw Hill. p. 235-252

Hernando, Almudena (2013). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Ed. Katz, Buenos Aires.

http://www.blogelp.com/index.php/2010/04/21/el_gran_secreto_de_la_ideologia_de_la_ev

http://www.blogelp.com/index.php?cat=16

Llorente, Mª Ángeles (2015): *Escuela pública. Dignidad y compromiso*. Ed. Octaedro. Barcelona

Merchán, F. Javier (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Ed. Octaedro. Barcelona

Monereo, C. (coord) (2009): *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Ed. Graó. Barcelona

Pigen, J. (2013): *La nueva realidad. Del economicismo a la conciencia cuántica*. Ed. Kairós. Barcelona

Sanmartí, Neus (2010): *Evaluar para aprender*. Ed. Graó. Barcelona

Saura, Geo (2015): "Think Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE." En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volumen 23, Número 107, 26 de octubre.

Trabenco: 40 años trabajando en Comunidad

Ana Benayas Sánchez
Raquel Aragoneses
Maestras del CP TRABENCO
(Leganés. Madrid)

La evaluación debe ser una responsabilidad compartida entre todos los agentes que intervienen en el acto educativo. Debe tener un carácter formativo, orientador y corrector de posibles desajustes detectados en los proyectos educativos de cada centro y los resultados obtenidos.

El C.P. Trabenco de Leganés (Madrid) está ubicado en el barrio del Carrascal pero acuden a él también familias de otros barrios y localidades cercanas por estar de acuerdo con su línea educativa.

Es un centro de línea uno, con tres unidades de E. Infantil y seis de E. Primaria.

El colegio Trabenco tiene una larga trayectoria en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y entra a formar parte del programa de integración cuando éste aún se encontraba en fase experimental.

Además, desde el curso escolar 2002-03 es **centro de atención preferente para alumnos con trastornos específicos de autismo (TEA)**.

El Equipo Educativo comparte mayoritariamente una concepción educativa común, basada en los siguientes **ejes fundamentales**:

- El centro es concebido como una verdadera **Comunidad Educativa en todas sus estructuras organizativas y pedagógicas y abierto a su entorno**. El C.P. Trabenco es, en este sentido, singular. La *Asamblea,* la *Junta* y las *Comisiones* son el esquema organizativo dónde familias y profesorado comparten la vida del centro.

> **"La evaluación es un proceso continuo, realizado desde todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje"**

- La **metodología** está basada fundamentalmente en el **aprendizaje por descubrimiento, en el aprendizaje entre iguales y en el mayor desarrollo posible de todas las formas de comprensión y expresión**. El funcionamiento de las aulas y ciclos tiene algunas características singulares: no se utiliza libro de texto único, la metodología básica es la **de proyectos de trabajo o investigación**, se realizan muchas actividades interciclos y otras a nivel general de centro: jornadas de literatura, teatro...
- Se parte de un **enfoque globalizador** del conocimiento y de la educación en valores como pilares fundamentales en todos los momentos del curriculum y en la relación educativa, entendiendo las diferencias entre las personas como un valor. En este aspecto el Proyecto Educativo del C.P. Trabenco **prioriza la educación en valores por encima de la más académica.**

– La **evaluación es un proceso continuo**, basado en una valoración cualitativa y realizado desde todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (autoevaluación, evaluación del y al grupo, evaluación del y al profesor, evaluación en equipo de profesores…). El equipo educativo no sólo se coordina en reuniones de los ciclos sino también a través de coordinaciones interciclos y el **rol del profesor** se concibe como un mediador de situaciones que faciliten la construcción del conocimiento.

EVALUACIÓN PLURIDIMENSIONAL DE LA ACTIVIDAD EDUCADORA

Uno de los pilares fundamentales de nuestra práctica educativa es el planteamiento de evaluación que se hace en el centro. Para entenderla profundizaremos en los aspectos clave que la definen y finalizaremos con ejemplos y material de apoyo usados en las aulas.

Ya en uno de los principios de identidad del proyecto educativo, se destaca **una gestión democrática y participativa:**

> *"Trabenco, coherente con su historia y su modelo educativo, es un centro que valora la gestión democrática y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa como algo indispensable. Familias, alumnado y profesorado comparten el proyecto y se responsabilizan, desde los distintos roles, de su desarrollo".*

Un principio que se hace extensible más allá de factores organizativos y de gestión del centro. En este caso, compromete a los todos los sectores de la Comunidad Educativa a formar parte de los procesos más intensos e importantes: la evaluación, implicándose así adultos y niñ@s en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyéndolos de manera significativa en el propio proceso de la Evaluación.

Partimos pues, de un planteamiento de evaluación como forma de aprender, de crecer juntos, de conocer y de poder tomar decisiones sobre los propios procesos de aprendizaje y enseñanza. Un planteamiento en esencia transformador para todos los sectores que de él participan, pues ese es su fin.

Los rasgos desde los que definimos nuestro planteamiento son:

Evaluación Integral

La evaluación debe incluir todos los componentes del proceso educativo: se evalúan así tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, considerando también la organización del centro, la práctica docente, los diferentes programas y materiales empleados. Ambos aspectos se desarrollarán más adelante pero destacamos sobre todo, una evaluación integral que contempla a la persona como un **todo**, abordando su desarrollo desde todas las diversas facetas que caracterizan al ser humano, es decir, desde las diferentes competencias que las últimas leyes ya han empezado a contemplar en la teoría pero que no se traducen en la práctica, y mucho menos en la evaluación. Incluso el planteamiento evaluador de las competencias tradicionalmente curriculares como la lengua o las matemáticas, debe ser contemplada desde la globalidad que conforman dichas materias. No se puede valorar la competencia matemática de un niño o niña por la ejecución que hace de los algoritmos o conceptos geométricos, la inteligencia matemática supone mucho más, y por tanto su evaluación debe observar mucho más.

Formativa

La finalidad de la evaluación es la de avanzar para seguir construyendo, debe servir para ajustar procesos desde un completo y complejo análisis de la situación y continuar desde este punto a la siguiente fase. Se trata de un proceso transformador para todos los sectores. Si la evaluación no transforma no es útil. De cada evaluación se

desprenden puntos fuertes a mantener y valorar y retos que superar a trabajar. No se trata pues de una simple muestra de datos finalista, sino de una profunda reflexión que sirve de herramienta para configurar los pasos a seguir en cada proceso. Por lo tanto, evaluar es mucho más que valorar, es poder decidir qué camino tomar partiendo de un mapa diverso y complejo. Dicha finalidad requiere conocer muy bien los procesos y a las personas, crear un clima de confianza y compromiso y facilitar el proceso en general. Además, este objetivo debe ser conocido y consensuado por todos los sectores, principalmente los niños y niñas, que son los protagonistas indiscutibles en la comunidad educativa.

Continua

Volvemos a resaltar que se trata de una evaluación que pone el acento en el proceso, no sólo en los resultados. Por ello, las observaciones, el intercambio de información y los momentos de reflexión compartida son constantes durante el curso. El objetivo es conocer el punto donde estamos, la evolución del protagonista del proceso y consensuar los aspectos a trabajar.

> **"La evaluación del proceso de aprendizaje de los niños y niñas implica trabajar a su lado, observar qué estrategias utilizan, qué dificultades encuentran y cómo las solucionan"**

En la evaluación del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, éste es un punto destacado. Ello implica trabajar a su lado, observar qué estrategias utilizan, qué dificultades encuentran y cómo las solucionan. Implica a su vez generar situaciones de aprendizaje y propuestas en las que ello tenga cabida. En definitiva, afecta y transforma todas las situaciones de aprendizaje. Por eso

descartamos las pruebas puntuales como instrumento de valoración del proceso. Todas las actividades realizadas por el alumn@ son útiles para conocer el proceso, no se trata de fiscalizar ni mucho menos de poner un número a una persona. Pongamos un ejemplo ¿Qué es un ocho en lengua? ¿Se puede cuantificar la competencia comunicativa de una persona? ¿Ese notable recoge la capacidad de expresión, la escucha, la comprensión escrita, las estrategias cognitivas implicadas, las dificultades en ortografía, el conocimiento de la lengua? ¿Qué hacemos con un ocho? ¿Estos parámetros contemplan la diversidad del aula? ¿Tiene en cuenta el proceso del alumn@? ¿Por dónde seguimos el camino? Por todas esas razones, la evaluación debe ser un continuo, diversificando instrumentos y técnicas para poder atender la diversidad de procesos a evaluar.

Individualizada

El principio de individualización es un pilar en la educación. Entendiéndolo en el contexto de evaluación, su importancia radica en que cada sujeto debe ser entendido en relación a sí mismo, a sus propios procesos y desarrollo y contemplando su situación personal. Cada uno se mide en relación a su evolución en las distintas competencias. Los niños y niñas no se sienten juzgados ni comparados, pero sí conocen sus avances y sus metas y son acompañados en ello. Son ellos y ellas los responsables de su proceso de aprendizaje, con la ayuda de

compañer@s, familias y maestr@s,y es ahí donde asumen sus retos y avanzan en sus procesos. Si entendemos que la diversidad está y debe estar presente en las aulas, si valoramos su riqueza y entendemos su complejidad, ha de ser tenida en cuenta a la hora de evaluar.

Coevaluación

Por último queremos resaltar la importancia de que la evaluación deba ser compartida por todos los agentes. La evaluación, realizada por maestr@s y especialistas, así como por la familia del niñ@, es fundamental para obtener una visión completa de los indicadores marcados en cada ámbito y en cada fase del proceso. Una persona desarrolla sus competencias dentro y fuera del ámbito escolar, por ello el papel de las familias es fundamental para obtener una visión completa de los niños y niñas. Y como en todo lo demás, aprender a mirar es un punto clave en las dinámicas del centro, un aprendizaje en el que los adultos y niños nos vamos formando continuamente. Por lo tanto, el niñ@ es valorado desde diferentes ópticas, incluida la suya y la de sus compañer@s. La autoevaluación es uno de los instrumentos más potentes y motivadores en los procesos de aprendizaje, pues dota a los niñ@s de la capacidad de autoconocimiento y de decisión en sus propias vidas. La evaluación por tanto, no es un agente externo etiquetador, si no una herramienta clave y transformadora en los procesos vitales de toda la comunidad educativa, y principalmente de los niños y niñas.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Como veíamos al inicio, la evaluación debe ser realizada en ambos sentidos. En lo que concierne a la **evaluación del proceso de enseñanza**, utilizamos como indicadores clave –entre otros– los siguientes:

- Creación de estructuras organizativas democráticas, participativas, tanto a nivel de aula como de centro. Dichas estructuras permiten que se dé esa evaluación compartida, donde todos los puntos de vista son valiosos y útiles para obtener un lienzo completo de cada proceso. Aquí partimos de las estructuras más concretas (asamblea de aula y de ciclo) para evaluar procesos de una forma más exhaustiva, hasta las Asambleas generales de centro, donde se ponen en común los acuerdos o

conclusiones obtenidos en las anteriores para evaluar de forma global y llegar a acuerdos y planes de acción consensuados por toda la comunidad. En otras ocasiones el proceso es inverso pero su finalidad es la misma, permitir estructuras que faciliten la participación en los procesos de la evaluación.

- Formación de un equipo de educativo coordinado y colaborativo, en el que la investigación-acción sea la herramienta fundamental para ir avanzando en la toma de decisiones consensuadas desde lo pedagógico. A lo largo de los más de cuarenta años que lleva desarrollándose el proyecto, uno de los temas que ha ido creciendo y desarrollándose con el tiempo es la evaluación. Manteniendo los puntos clave anteriormente recogidos, el objetivo es buscar siempre el avance y la innovación, atender a la realidad cambiante y poder incluir las nuevas investigaciones en nuestros propios procesos. La implicación y compromiso de los profesionales es un factor importantísimo para que esto sea posible.
- Elaboración de los proyectos curriculares desde la reflexión y la adopción de criterios pedagógicos comunes y consensuados por todos los miembros del equipo pedagógico, a partir de la realidad presente en nuestro entorno y de las necesidades detectadas en el mismo. En el mismo sentido que el anterior punto, los proyectos curriculares y las situaciones de aprendizaje siguen evolucionando a través de la evaluación de la misma práctica y la reflexión compartida. El trabajo en equipo es el eje que vertebra todos estos procesos.
- Análisis de programas educativos y materiales didácticos en conjunto, para la búsqueda y elección de aquellos que mejor se ajusten a las necesidades detectadas. Tanto los programas como materiales deben ser revisados y adaptados a la realidad presente y a las conclusiones derivadas de las evaluaciones realizadas.
- Puesta en práctica de líneas de actuación dirigidas a conseguir un mayor conocimiento, por parte de las familias, del proyecto educativo del centro, estimulando desde la corresponsabilidad su participación en los ámbitos de gestión y organización a través de los órganos que la ley establece.

En lo concerniente a la **evaluación del proceso de aprendizaje**, consideramos que, entendiendo el modo de aprender del niñ@, podremos ajustar más y mejor nuestra acción docente. Por lo tanto, **es esencial comprender la globalidad que conforma una persona, y sobre todo, que no es una suma de conceptos volcados en ella.** Si entendemos el proceso de aprendizaje como un proceso complejo de construcción, de interacción, si conocemos la didáctica de cada materia y competencia, entenderemos que los puntos a evaluar son muchos y muy diversos. El papel del docente y del equipo en este aspecto es esencial, pues somos nosotr@s los profesionales, y ello quiere decir que es nuestro deber formarnos e investigar.

> “Si entendemos el proceso de aprendizaje como un proceso complejo de construcción, de interacción, los puntos a evaluar son muchos y muy diversos”

Así, valoramos fundamentalmente:

- **Aspectos relacionados con la actitud:** responsabilidad, autonomía, auto exigencia, participación…
- **Habilidades sociales y comunicativas:** capacidad para la relación, trabajo cooperativo, resolución de conflictos…
- **Hábitos y estrategias del proceso de aprendizaje**: capacidad de atención, de organización personal, de compresión y análisis del objeto de aprendizaje, de manejo de fuentes de información variadas, de capacidad de síntesis, relación, generalización y transferencia de los contenidos, de capacidad de memorización comprensiva…

Después de haber mostrado los aspectos clave de cómo entendemos la evaluación y por qué principios nos regimos, queremos finalizar con las herramientas que empleamos para que este tipo de evaluación pueda concretarse.

Las técnicas e instrumentos utilizados se plantean sobre todo en términos de seguimiento y observación continua del modo de hacer de nuestr@s chic@s. Estos son así mismo evaluados y reelaborados por el equipo docente, las familias y los alumnos.

El registro sistemático de estas observaciones es una pieza fundamental. Entre los instrumentos empleados:

- Diarios de clase (tanto del maestr@, como del grupo-clase). Permiten anotar todo lo que ocurre en el aula en el día a día.
- Cuadernos de asamblea: permiten anotar lo que cada alumn@ hace o dice en el mismo momento que sucede, se emplean sobre todo en las asambleas de noticias, puestas en común de las diferentes áreas (ciencias naturales y sociales, matemáticas, lengua), asambleas de organización, evaluación y resolución de conflictos.
- Registros variados (con indicadores para las distintas situaciones de aprendizaje y competencias).
- Agenda escolar.
- Autoevaluaciones. Cada curso dispone de diferentes formatos para que los niños y niñas realicen sus auto evaluaciones, desde grandes murales con símbolos hasta informes adaptados con términos técnicos.
- Tabla de recogida de las observaciones de los especialistas y otros maestr@s y adultos que trabajan con los niños y niñas.
- Informe adaptado para las familias.
- Planes semanales donde los niños y niñas evalúan lo sucedido en esa semana.
- Evaluaciones concretas, presentes al final de las propias propuestas de trabajo que desarrollan los niños y niñas.
- Análisis de trabajos de los niños y niñas.
- Guía de casa.

RECOGIDA CUALITATIVA DE LA EVALUACIÓN

Consideramos que la recogida y devolución de lo evaluado es el colofón del proceso, teniendo en cuenta que es la manera de hacer llegar al evaluado los datos obtenidos para que se fijen nuevos objetivos.

Desde el punto de vista de los niñ@s, la autoevaluación y a través de asambleas de aula dedicadas a la co-evaluación.

Desde los adultos, las asambleas de ciclo-aula son el instrumento prioritario a nivel grupal, si bien la entrevista personal con la familia es el elemento más rico en el trasvase de información más individualizado.

La **entrevista personal** permite una interacción rica en información que enriquece sustancialmente tanto la percepción de la familia, como la del maestr@ sobre el alumn@ protagonista de la evaluación.

Los **informes cualitativos** elaborados a partir de estas entrevistas recogen una serie de matices, de contrastes de información donde queda recogida la esencia de este proceso evaluador. Como final del informe, se recogen los objetivos a trabajar y que serán revisados en la siguiente fase del proceso.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA EVALUACIÓN, PROCESO CONTINUO DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La evaluación debe ser una responsabilidad compartida entre todos los agentes que intervienen en el acto educativo, y esa evaluación debe tener un carácter formativo, orientador y corrector de posibles desajustes detectados en los proyectos educativos de cada centro y los resultados obtenidos.

No compartimos una evaluación que se base únicamente en los resultados cuantitativos obtenidos por el alumnado sin analizar el resto de factores que influyen en el proceso educativo: formación permanente del profesorado, características afectivas y socio/culturales del alumnado, ratios, dotación de recursos y materiales…

Todo ello supone que toda la Comunidad Educativa coparticipa en un continuo proceso de reflexión sobre la práctica.

> **"La evaluación debe ser una responsabilidad compartida entre todos los agentes que intervienen en el acto educativo"**

¿Qué debemos evaluar?

"En principio, debemos evaluar todo lo que tenga alguna incidencia en la garantía del derecho a la educación de calidad, especialmente de la educación básica, y todo lo que se relaciona con la construcción del éxito o del fracaso escolar de los niños y las niñas, no dando por hecho que ellos son los únicos responsables de su éxito y de su fracaso". (1)

- El proceso de evolución personal y social, dando especial importancia a las actitudes.
- Los objetivos desarrollados y los contenidos adquiridos. En todas las áreas, valoramos especialmente los procedimientos.
- Los hábitos y rutinas adquiridos.
- Las actividades y dinámica del aula en relación con las tareas y con los demás.
- El ambiente en que se trabaja.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La adecuación del programa y de la metodología.
- La organización del centro.

¿Quién debe evaluar?

- ¿Sólo los profesores? ¿Sólo las administraciones educativas, ministerios y consejerías de educación? ¿Sólo con las directrices de los organismos mundiales y nacionales?
- ¿Deben participar los niños y las niñas en las evaluaciones desde las escuelas infantiles? ¿Y los padres? ¿Y las comunidades locales? ¿Y los ciudadanos que constituyen el entorno de los centros educativos?
- ¿Cómo se puede estimular la participación activa de todos estos grupos como actores individuales y como agentes sociales? ¿Deberían participar previamente en la planificación de la actividad educadora?
- ¿Cómo podemos estimular y aplicar la coevaluación de niños y niñas, educadores y familias a los proyectos, programas y procesos?
- ¿Cómo promover la autoevaluación interna de los centros, mediante la participación activa y democrática de todos los que intervienen en la vida cotidiana y en la actividad educadora de cada centro? ¿Deben tener más peso las evaluaciones externas de los centros que las evaluaciones internas participativas y democráticas? ¿Cuáles son más útiles y eficaces para mejorar la calidad de la actividad educadora?

¿En qué y por qué debemos cambiar el modo de evaluar?

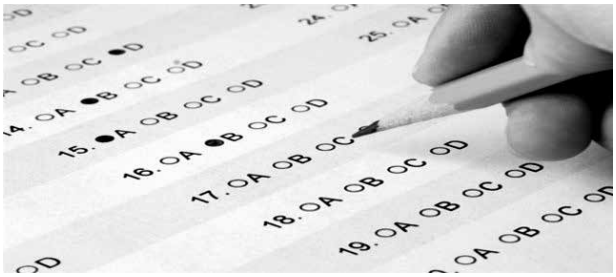
"Debemos cambiar: de evaluar sólo la instrucción a evaluar la educación integral o formación completa del educando como ser humano de acuerdo con el paradigma ético derivado del derecho a la educación y de los derechos humanos y libertades fundamentales. Debemos cambiar de "evaluar para seleccionar" a "evaluar para mejorar", siguiendo las sugerencias hechas en los siete apartados anteriores". (2)

REFERENCIAS

Proyecto Educativo CP. Trabenco.

(1) y (2) En Domínguez, J. (2015). *Evaluación multidimensional de la actividad educadora. Metodología Experimental.* (https://colectivoeducadores.wordpress.com/2015/08/01/evaluacion-multidimensional-de-la-actividad-educadora-metodologia-experimental/)

www.trabenco.com



ANEXOS

EJEMPLO INDICADORES DE EVALUACIÓN 6º DE PRIMARIA

Competencia social y ciudadana

- Relación con iguales y adultos. Empatía, cuidado.
- Resolución de conflictos. Conflictos más frecuentes. Asertividad.
- Colaboración y ayuda.
- Responsabilidades individuales y colectivas
- Participación en otros espacios y grupos distintos al colegio.
- Cuidado de materiales y espacios comunes
- Elaboración y respeto de normas y acuerdos.
- Interés por su entorno.

Competencia comunicativa

- Lenguaje oral: vocabulario, estructura, iniciativa, soltura, seguridad. Participación, tono, expresividad, estrategias de dialogo.
- Comprensión oral: conversaciones, exposiciones, explicaciones, respeto opiniones, escucha activa.
- Comprensión escrita: libros, noticias, diferentes tipos de textos. Estrategias: inferencias, mapas conceptuales, esquemas...
- Hábito lector, rutina, lecturas favoritas.
- Lenguaje escrito: formal (vocabulario, estructura, ortografía, grafía, cuidado, extensión), aspectos cualitativos: creatividad, gusto, profundidad, recursos literarios...

Competencia matemática

- Números y operaciones: (comprensión, uso, destreza, soltura).
- Geometría: conceptos, (ángulos, rectas, formas geométricas, área y perímetro), inteligencia espacial.
- Medida: magnitudes, unidades e instrumentos.
- Probabilidad y estadística: recogida de datos, interpretación y elaboración de gráficos, tablas, cálculos de medias, modas...
- Resolución de problemas: comprensión, estimación, estrategias, estructura, rigor, revisión
- Razonamiento lógico: estrategias, gusto, aplicación, creatividad…

Competencia conocimiento e interacción con el medio físico, social

- Curiosidad, observación, análisis, conclusiones.
- Experimentación, manipulación, búsqueda de información complementaria.
- Cuestionas hechos, sucesos
- Estableces relaciones, ves consecuencias.
- Reflexiones, opiniones
- Hábitos de consumo, reciclaje, conservación del entorno...
- Trabajo de noticias
- Mini proyectos desarrollados este curso: astrobiología, física, filosofía, palancas
- Sensibilidad, Acciones en el entorno

Competencia cultural y artística

- Interés, desarrollo, uso y dominio de los lenguajes: plástico, audiovisual, musical, corporal, literario.
- Habilidades y destrezas en ellos.
- Creatividad, originalidad, imaginación.
- Interés y disfrute en manifestaciones artísticas diferentes.
- Conocimiento, cercanía, curiosidad, ante otras culturas, formas de vida y pensamiento.

Competencia aprender a aprender

- Actitud general ante los aprendizajes, las situaciones novedosas.
- Niveles de atención, concentración, constancia, esfuerzo.
- Organización general.
- Gestión del tiempo.
- Demanda de ayuda.
- Conciencia de tus posibilidades y limitaciones.
- Flexibilidad en el pensamiento.

Competencia autonomía y desarrollo personal

- Iniciativa, perseverancia
- Elegir con criterio propio, toma de decisiones.
- Nivel de autonomía,
- Miedos, bloqueos
- Capacidad de establecer objetivos y retos, responsabilidad
- Autoestima
- Resistencia a la frustración, capacidad de superación.

Competencia tratamiento de la información y digital

- Habilidades para buscar y obtener la información.
- Habilidades para trabajarla, entenderla.
- Habilidades para comunicarla.
- Actitud crítica.
- Uso de medios audiovisuales: tiempos, objetivos, auto control, intereses, habilidades.
- Uso de las redes sociales.

AUTOEVALUACIÓN DE _____

1ER CICLO. GRUPO DE 1º

RESPONSABILIDADES	☺	☹	😕
Hago mis responsabilidades sin olvidarlo.			
Recojo y cuido los materiales.			
Consulto el horario para planificar mi actividad.			
Traigo la fruta, la noticia, la agenda y otras cosas que se encargan para casa.			

CON L@S AMIG@S	☺	☹	😕
Trabajo en equipo y ayudo a otros.			
Escucho y acepto las ideas de l@s compañer@s.			
Juego con tranquilidad y respetando a los demás.			
Tengo muchos amigos en el cole y juego con todos.			
Resuelvo los conflictos hablando.			

TRABAJANDO EN EL COLE	☺	☹	😕
Me concentro y aprovecho el tiempo.			
Hago las cosas con cuidado, lo mejor que sé.			
Pido ayuda cuando lo necesito.			
Aprendo mucho en (música proyecto, zonas, talleres, grupos interactivos...)			

SOY UN...	ALGO QUE HE APRENDIDO O HE MEJORADO	ALGO QUE TODAVÍA ME CUESTA Y QUIERO MEJORAR
LECTOR (Lectura individual por las mañanas, lectura con 3º/4º libros que leemos en voz alta, visita de autores...)		
ESCRITOR (zona de letras, escribiendo para revista, creando poemas y cuentos, correo, grupos interactivos...)		
MATEMÁTICO (zona de números, cálculo mental, resolución de problemas, grupos interactivos...)		
CIENTÍFICO (zona de observación, taller de tecnología, taller de naturaleza		
INVESTIGADOR (buscar y traer información, para el proyecto resumirla contarla a otros, visitas de "expertos")		
ARTISTA (taller de audiovisuales y zona de plástica, regalos de cumpleaños, **MÚSICA**, taller de danza)		
INGLÉS (canciones, historias, fichas, memory, bingo, trayecto al aula de inglés, cuidado de material personal...)		
DEPORTISTA (trayecto al gimnasio, chándal y bolsa de aseo, calentamiento, juegos…)		

NO EVALUAMOS, EXAMINAMOS, QUE NO ES LO MISMO

FAPA Giner de los Ríos

En la actualidad, según la legislación vigente, la evaluación es teóricamente continua e integral. Sin embargo, la realidad está muy alejada de ese escenario. En realidad, se ha construido todo un entramado de exámenes, cada vez más estandarizados, que se nos imponen mediante la legislación vigente. Normativas que renuncian a educar y que sólo buscan la sumisión del individuo y su pérdida de creatividad, de crítica y de desarrollo integral.

"*Todo necio confunde valor y precio.*" No hemos avanzado mucho desde que esta frase fue pronunciada por nuestro antepasado y maestro Unamuno. Los necios abundan, en todos los terrenos. De hecho, hay una teoría formulada que afirma que en todos los colectivos existe siempre un grado de estupidez y que no se puede eliminar. En educación, algunos se siguen empeñando en hacernos creer que evaluar y examinar es lo mismo. En todo caso, podemos aceptar que los exámenes son una forma mediocre de evaluar una parcela muy pequeña de la maravillosa experiencia que es aprender.

> "Algunos se siguen empeñando en hacernos creer que evaluar y examinar es lo mismo"

La evaluación es mucho más que eso. En realidad, los exámenes son el peor de los obstáculos para que realmente podamos evaluar y, sin embargo, se ha construido todo un entramado de exámenes, cada vez más estandarizados, que se nos imponen mediante la legislación vigente. Normativas, todas las que caminan en esa dirección, que renuncian a educar y que sólo buscan la sumisión del individuo y su pérdida de creatividad, de crítica y de desarrollo integral.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUAR EN ESTE MOMENTO?

En educación, como en muchos ámbitos de la vida, nos encontraremos con multitud de enfoques. Respetando lo que puedan pensar quienes no estén de acuerdo con lo que se expresará a continuación, sólo nos referiremos en este artículo a dos conceptos de evaluación: la que tenemos en la actualidad y aquella que proponemos como alternativa.

En la actualidad, según la legislación vigente, la evaluación es teóricamente continua e integral. Sin embargo, la realidad está muy alejada de ese escenario. También hay que decir que no se está evaluando igual en todas las etapas educativas, algo que es totalmente lógico con independencia del método de evaluación que utilicemos.

En la Educación Infantil que se imparte en las escuelas infantiles públicas que aún mantienen modelos pedagógicos adecuados, encontramos quizás el último reducto importante con métodos de evaluación que miden el progreso del menor y la manera en la que van adquiriendo competencias personales en un proceso vital de desarrollo integral. De momento, las teorías por las que se debe tener contenido curricular estandarizado desde muy temprano, no han invadido el escenario desde los cero a los tres años y les cuesta

entrar en el periodo de tres a seis, pero cada vez menos porque en este último bloque ya se impulsa hace tiempo la primarización de la Educación Infantil en los centros de Educación Infantil y Primaria.

En la Educación Primaria, la obsesión por los exámenes constantes se ha consolidado, en especial de la mano de las pruebas estandarizadas externas, con lo que el alumnado está sometido ya a una mezcla complicada de gestionar entre dichos exámenes y otras anotaciones que se realizan en los famosos boletines de notas que recibimos las familias.

Desde la Educación Secundaria Obligatoria en adelante, el examen es la herramienta casi exclusiva que se utiliza para hacer algún tipo de evaluación al alumnado. De hecho, la mayoría de éste se encuentra simplemente ante un círculo vicioso que es: clase teórica, ejercicios rutinarios (deberes), teórico aprendizaje consistente en la memorización de lo recibido, volcado en el examen y olvido de la inmensa mayoría de lo que se ha memorizado para superar el examen, puesto que los contenidos a los que el alumnado se enfrenta son realmente interiorizados en una parte mucho menor de lo deseable, ya que sólo son guardados temporalmente en lo que podríamos denominar "la memoria-examen". Primaria escapa algo de este círculo, pero cada vez menos.

En este esquema modelo se trata de ir poniendo notas al alumnado en base a una suma de exámenes, unos parciales y otros totales, que deben ir siendo superados para conseguir una titulación concreta. No se trata en estos exámenes de demostrar que los conocimientos interiorizados se saben aplicar a situaciones concretas, es decir, que lo adquirido se ha aprendido cómo debe ser usado, sino que se recuerda lo memorizado y con ello se supera la barrera establecida en formato examen.

> "Este tipo de evaluación es selectiva y está orientada a ir dejando alumnado por el camino"

Este tipo de evaluación es selectiva y está orientada a ir dejando alumnado por el camino. Quien no supera el examen queda estancado hasta que lo consigue. No importan los motivos por los que el alumnado no supera el examen, puesto que se parte de la base de que éste es el único responsable de no haberlo conseguido. Según los defensores de esta forma de evaluar, el fracaso ante la prueba sólo puede obedecer a una falta de esfuerzo del examinado. Se descarta por completo pensar en que no se ha evaluado correctamente y, aún más, nunca se aceptará que a ese escenario se haya podido llegar por fallar en los métodos de enseñanza empleados. Incluso aunque suspenda la inmensa mayoría del grupo-clase, se achacará al alumnado y se añadirá aquello de "es un grupo muy malo". En realidad, el grupo siempre es excelente, es quien enseña el que falla y el sistema el que lo provoca.

¿QUÉ DEBERÍAMOS ENTENDER POR EVALUAR?

Sin embargo, evaluación que necesitamos es la formativa, aquella que no busca el error sólo para la destacarlo de cara a sancionar al errado y ponerle la etiqueta de fracasado mediante un

número maldito, mediante una sentencia que lo único que conseguirá es que aborrezca aprender en la escuela, incluso que trate de abandonar ésta por considerarla una pérdida de tiempo para sus intereses vitales.

> “Evaluación que necesitamos es la formativa, aquella que no busca el error sólo para la destacarlo de cara a sancionar al errado”

La evaluación formativa es la que busca lo que aún no se ha conseguido para alertar sobre ello y orientar mayores dosis de enseñanza en lo que falta. Se trata de que el docente use maneras y formas de evaluar que le permitan detectar los progresos reales de su alumnado, tanto de forma individual como grupal, y con ello pueda descubrir qué debe hacer el propio docente para conseguir los objetivos educativos marcados con todo el alumnado. La verdadera evaluación es una herramienta del docente para descubrir en qué debe incidir, no para recriminar al alumnado lo que a éste le falta por adquirir. Porque, aunque se diga habitualmente lo contrario, no fracasa el alumnado sino el sistema. Si al alumnado le falta por conseguir algún objetivo, es el sistema el que falla.

No es cierto que existan alumnos que no quieran aprender, ello además es imposible. El ser humano es una máquina tremendamente compleja que está aprendiendo desde que nace hasta que muere y que se evalúa a sí mismo y a todo cuanto le rodea de forma constante y, la mayoría de las veces, de forma inconsciente. Cada decisión que tomamos, y tomamos una a cada instante, es fruto de lo que hemos aprendido y de la evaluación de nuestras opciones posibles para poder actuar. Y nos encanta aprender, siempre que lo que se nos presente nos motive y tenga una razón de ser.

¿SE PUEDE ENSEÑAR SIN HACER UNA EVALUACIÓN CONTINUA, TANTO GRUPAL COMO INDIVIDUAL?

No, es imposible. Se pueden volcar conocimientos y esperar a que se memoricen, pero no se puede realmente enseñar de manera que ilusione el propio proceso de aprendizaje.

> “La verdadera evaluación es una herramienta del docente para descubrir en qué debe incidir, no para recriminar al alumnado lo que a éste le falta por adquirir”

Una buena parte de quienes han contribuido a legislar piensan que el buen maestro es aquel que traslada al alumnado al que tiene que enseñar que, por ejemplo, dos más dos son cuatro. Que lo dice alto y claro, y lo repite las veces que haga falta, hasta que se memorice, mandando deberes repetitivos hasta que la respuesta sea automática, inmediata, sin pensar. Se equivocan quienes piensan así, si es que lo hacen con buena intención porque realmente creen que ése es su cometido y la mejor forma de enseñar, o simplemente se someten a un sistema que no trata de educar sino de amaestrar.

En realidad el buen maestro es el que le dice a su alumnado que a él le enseñaron que dos más dos son cuatro, como al resto del mundo, pero que su papel como maestro es pedirles que cuestionen dicha aseveración y que traten de demostrar que ello no es así, al menos en alguna ocasión. Si aprenden a cuestionar lo que se les dice, interiorizarán lo que aprendan sin tener intención real de hacerlo. Y lo que es más importante, dos más dos serán cuatro, pero no porque alguien se lo haya dicho, se lo haya repetido y les haya obligado a memorizarlo para ponerlo en un examen. No, serán cuatro porque se habrán convencido a sí mismos de que no existe otra opción posible y correcta que no dé ese resultado haciendo la suma. ¿O sí?

> “El sistema está configurado para amaestrar, no para enseñar a volar”

En el primer escenario, la forma de evaluar la memorización del asunto planteado es hacer una suma sin ayuda de libros ni apuntes, mucho menos calculadoras. En el segundo supuesto ¿cómo se puede saber con una simple suma si el alumnado ha sido capaz de cuestionar lo expresado?, ¿cómo se puede descubrir cuál ha sido el razonamiento utilizado?, ¿qué dudas han surgido cuándo se trataba de demostrar lo contrario a lo escuchado?, ¿qué se ha aprendido sin pretenderlo al intentar cuestionarlo? Nada de todo ello tendrá respuesta con un examen tipo test, ni con una hoja de cuentas. Sólo la evaluación grupal e individual del docente puede recabar la información suficiente para descubrir en qué punto se ha quedado tanto el grupo como cada uno de sus integrantes.

Habrá quien diga que el razonamiento anterior sólo es válido para cuestiones tan simples como el ejemplo usado, pero que no lo será para cuestiones más complejas. Se volverán a equivocar quienes piensen así. Es al contrario, es más fácil de llevar a cabo cuanto más complejo sea el aprendizaje a interiorizar. Y, lo que es más importante, se podrá motivar mucho más de esta manera al alumnado implicado.

¿POR QUÉ EL FRACASO EN UNA EVALUACIÓN BASADA EN EXÁMENES NOS LLEVA EN LA ACTUALIDAD DE FORMA INEXORABLE A LA REPETICIÓN?

Porque el sistema ha decidido que sólo existe una forma de enseñar y que el fallo no es del sistema sino del evaluado. Por ello, si no se ha superado un examen, se repite el mismo tipo de examen, en ocasiones incluso el mismo examen. No se pretende enseñar sino obligar a memorizar y a someterse al proceso en la forma diseñada.

El examen parcial no superado, se repite. Si no se recupera, se vuelve a repetir, pero de forma conjunta con el resto de los parciales, aunque estos hayan sido superados en su momento, en una evaluación final. Si es ésta la que no se supera, también se repite. Y si el curso al final no se aprueba, entonces se repite el curso. Pero siempre se examinará de la misma manera y se volverá a realizar el curso, si es el caso, igual que en la primera ocasión.

El sistema está configurado para amaestrar, no para enseñar a volar. La evaluación está pensada para saber si se ha conseguido la sumisión al sistema. La repetición es el arma que se usa para conseguir reconducir al díscolo. Todo ello se retroalimenta. Examen y repetición se necesitan mutuamente.

¿SIRVE ESTE SISTEMA PARA EDUCAR AL ALUMNADO DEL PRESENTE Y DEL FUTURO?

No, salvo que se piense en mantener a nuestra sociedad fuera de la realidad social, algo impensable en la actual sociedad del conocimiento.

El conocimiento crece de forma exponencial y las tecnologías de la información y la comunicación se han encargado de hacernos ver que es imposible pensar en que el docente pueda ser considerado

como la única fuente de sabiduría. Además, la renovación del sector productivo, con empresas que son líderes mundiales y que hace unos pocos años no existían, junto con la desaparición de profesiones por ser eliminadas del catálogo de actividades que la sociedad necesita, nos deben llevar a pensar que el alumnado debe ser educado y formado para que desarrolle sus capacidades personales y de manera que adquiera herramientas personales que le hagan versátil, adaptable y autosuficiente en lo máximo posible. Tendrá que cambiar de profesión varias veces en su vida o se tendrá que reciclar de forma constante dentro del sector que elija.

Esas capacidades y herramientas no se aprenden sólo memorizando conocimientos. Ello sólo es posible con una verdadera educación integral. Y evaluar un proceso de evaluación integral no se puede hacer con exámenes que buscan descubrir qué se recuerda de lo memorizado. Es necesario pasar a un modelo de evaluación continua y compleja, donde el progreso diario sea tenido en cuenta.

> “Es necesario pasar a un modelo de evaluación continua y compleja, donde el progreso diario sea tenido en cuenta”

Al igual que el profesorado del futuro deberá demostrar que sabe enseñar para poder dedicarse a ello, el alumnado deberá demostrar que ha aprendido, no que ha memorizado.

¿ESTO SIGNIFICA QUE NO PUEDE EXISTIR UNA EVALUACIÓN DIFERENTE DE LA QUE REALICE EL PROFESORADO?

En modo alguno, porque la función docente debe ser evaluada y no basta con la autoevaluación, que siempre deberá existir. Son necesarios procesos mediante los cuales se descubran las lagunas del docente en el ejercicio de su profesión. Terceras personas, así como su propio alumnado, deberán ser tenidas en cuenta para descubrir en qué debe mejorar cada docente. Pero ello no significa que la evaluación deba ser externa al sistema, ni tan siquiera es imprescindible que sea externa al propio centro.

En cualquier caso, tampoco son válidas las pruebas estandarizadas de evaluación que pudieran diseñarse para evaluar al profesorado, si se hacen bajo el mismo formato que el usado para crear las que se aplican al alumnado. ¿Cómo evaluar de la misma manera a los que ejercen su profesión en contextos distintos, con alumnado diferente y en situaciones que tienen elementos claramente diferenciados? ¿Cómo comparar dos docentes con una misma pregunta y una única respuesta válida? No es posible.

Nos negamos a realizar la prueba CDI de 3º de Primaria y hubo represalias

Zoralla Sampedro

Maestra del CEIP Miguel Hernández de Getafe

Miguel Hernández es un colegio de Getafe en el que, como un número importante de centros de la Comunidad de Madrid, un porcentaje significativo de padres y madres, se negaron a que sus hij@s realizasen las pruebas CDI de 6º y 3º de Primaria.

El motivo: considerar que se trata de evaluaciones externas que no tienen en cuenta el contexto de los centros, situación del alumnado, recursos… No están destinadas a llevar a cabo un diagnóstico que permita dar solución a los posibles problemas detectados, tienen un carácter finalista que no considera el proceso sino solamente el resultado; y se dirigen a la elaboración de un ranking de colegios que pretende orientar la elección de las familias hacia aquellos y que, en muchos casos, seleccionan a sus alumn@s bajo una lógica perversa que entiende que la calidad educativa consiste en segregar centros y alumn@s.

Días después a la realización de la prueba, sin previo aviso y, como en otros colegios madrileños, se presentó la Inspección Educativa para pasar la evaluación al alumnado de tercero que no había asistido a ella amparado por la libertad de objeción de las familias. La respuesta, por parte de la dirección, además de reunirse con las familias afectadas, es una carta dirigida al subdirector de la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial que considero que constituye un ejemplo a la hora de defender el derecho de las familias de manifestar su desacuerdo con estas pruebas y de posicionarse ante un suceso lamentable que violenta a la comunidad educativa, especialmente al alumnado, y supone una tremenda falta de respeto que hay que denunciar.

A continuación se expone la carta elaborada por la directora del centro.

Getafe a 21 de julio de 2015

A LA ATENCIÓN DE:
D. JOSE CARLOS GIBAJA
SUBDIRECTOR DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y ESPECIAL

El motivo de este escrito es expresar mi malestar por los hechos acontecidos el día 10 de junio de 2015 en el Centro cuando, sin previo aviso, el Inspector del Centro, por orden de la Dirección General de Infantil, Primaria y Especial de la Consejería de la Comunidad de Madrid, se presentó en el Centro para pasar la prueba PECCA de 3º a los alumnos que no la habían realizado el día establecido por la norma, el 5 de mayo de 2015.

Los alumnos no presentados a la prueba, más de un 10% del total, fueron 17. En la mayoría de los casos, las familias justificaron la falta por objeción a la prueba, justificación que se conoce y custodia por la Dirección del Centro.

Este hecho supuso una reorganización precipitada de la programación de esa jornada tanto para el Equipo Directivo como para los tutores de 3º, especialistas, equipo de apoyo y alumnado.

Este malestar expresado se debe a varios motivos surgidos por dicha actuación:

- *Según la Resolución de 16 de febrero de 2015, la Dirección del Centro llevó a cabo actuaciones marcadas en la norma: nombrar aplicadores y organizar el Centro para su sustitución, informar a las familias de la realización de la prueba, recoger las pruebas y devolverlas, elevar informe a inspección de las faltas a la prueba… Sin embargo esta actuación no pudo ser informada con antelación ni organizada con suficiente tiempo para que no afectara al funcionamiento cotidiano del Centro.*
- *Esta situación conllevó habilitar un espacio aparte del aula habitual donde poder albergar a los alumnos de las dos aulas de 3º que tenían que pasar la prueba.*
- *Al no tener conocimiento con antelación, los tutores se vieron sobrevenidos de una situación en la que no podían intervenir nada más que para pasar lista y sacar del aula a los alumnos que tenían que pasar la prueba. Se produjo una situación tan incómoda e inesperada que no pudieron ayudar a que sus alumnos mantuvieran la calma y entendieran la situación.*
- *Parte del alumnado vivió una situación bastante violenta surgiendo negativas a abandonar su aula de referencia y llantos incontrolables de rabia al ser conscientes de que sus familias habían dejado por escrito su objeción y así lo expresaban una y otra vez. Algunos se negaron a realizarla quedándose en su aula, otros fueron al aula donde se realizaba la prueba pero se cruzaron de brazos y no hicieron nada. Algunos comentaron al finalizar que pensaban que sus padres les iban a regañar porque sabían que no querían que la hicieran.*
- *El Inspector del Centro fue el aplicador de la prueba. Es una persona absolutamente desconocida por el alumnado y al no estar avisados de la situación les costó entender quién era, qué hacía allí, por qué estaba pasando esto.*
- *Siendo conocedora de la justificación de la falta de algunas familias de alumnos, por objeción a la prueba, no se pudo avisar a dichas familias de dicha actuación hasta concluida la jornada. Entiendo que las familias dejan a sus hijos en el Centro durante la jornada escolar bajo mi absoluta responsabilidad.*
- *Al concluir la prueba, la Jefatura de Estudios llamó por teléfono a todas las familias de alumnos que realizaron la prueba este día convocándoles a una reunión al término de la jornada, junto con los tutores de 3º, para explicarles lo sucedido y pedir disculpas por la situación.*
- *Terminada la actuación no hemos tenido mayor noticia de los resultados, ni el Centro, ni las familias. Por lo cual no entiendo cuál ha sido el objeto de la actuación.*

Por todo ello reitero mi malestar. Reconozco que tuve momentos, durante la situación, en los que consideré no aceptar la orden o renunciar a mi cargo en el Centro por aceptarla, aún hay días que revivo la situación y lo vuelvo a reconsiderar.

Espero que no vuelvan a suceder estas situaciones en los Centros. Creo que puede haber otras formas de recabar información sobre resultados, que se debe respetar la opción de las familias, que llevar la actuación sin previo aviso no beneficia a nadie y genera un enorme malestar al que después tenemos que hacer frente los Equipos Directivos con muy pocos argumentos. Jamás había vivido una situación tan violenta y de fuerza en los años de docencia que llevo en la Escuela, entre ellos siete como miembro del Equipo Directivo. De toda la actuación lo que más me duele son los alumnos y haberles sometido a esta situación de esta forma; quizá sería más conveniente reflexionar sobre el sentido de estas pruebas, su finalidad, la forma o del porqué de la objeción de algunas familias, pero entre adultos. Dejemos a los niños al margen de estas situaciones, ellos vienen a diario a la Escuela con otro sentido y objetivo mucho más amplio.

Atentamente:
Ana Isabel Serrano Cañizares.
Directora del CEIP Miguel Hernández de Getafe.

Gracias Ana.

Asistencia Sanitaria: Situación actual del RDL 16/2012 de 24 abril

Juan Luis Ruíz-Giménez Aguilar
Médico del SERMAS y YOSISANIDAD UNIVERSAL

ENCUADRE HISTÓRICO

En el 2011 y tras varias décadas de luchas y conquistas sociales y profesionales se había logrado tener un Sistema Sanitario Público de atención integral y de calidad que garantizaba el derecho a la asistencia sanitaria a toda la población residente en el país.

El gobierno del Partido Popular, que consigue la mayoría parlamentaria a partir de finales del 2011, realiza un ataque frontal a este modelo sanitario y a los derechos de la ciudadanía para desarrollar toda la política neoliberal que defiende y le imponen las oligarquías financieras a las que sirve.

En abril del 2012 fuerza la aprobación del RDL 16/2012 *"De medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones"* conlleva el cambio de modelo sanitario.

Los hechos y sus consecuencias más importantes han sido:

- Violencia legislativa y constitucional al utilizar normativa RDL para modificar Leyes Básicas del Estado y derechos sociales reconocidos en la Constitución.
- Cambio de modelo sanitario vigente: Perdida del derecho universal a la asistencia sanitaria ligado a ser persona residente en España que pasa de nuevo a estar mediada por criterio del "aseguramiento" según diversas circunstancias.
- Conlleva a promover la exclusión social y sanitaria de un sector social más vulnerable.
- Se recorta y fragmenta la asistencia sanitaria integral, la continuidad asistencial a grupos de población y se producen cambio en la financiación de ciertas prestaciones.
- Deterioro de la calidad de las prestaciones del Sistema Sanitario Público.
- Replanteamiento de la Prestaciones que ofrece el Sistema Sanitario Público con disminución de las mismas o diferenciación en los sistemas de acceso a las mismas con aumento e introducción de mayor repago para ciertas prestaciones como la farmacéutica y de varios accesorios, traslado en ambulancia,..
- Reversión al INSS el papel del reconocimiento del derecho sin tener papel alguno en la "financiación del Sistema Sanitario" ni en su funcionamiento.
- Modificación de la actitud del aparato institucional sanitario en los que se refiere a la relación con la ciudadanía. De servidores públicos a "controladores" y filtradores de la accesibilidad al sistema sanitario y su aparato asistencial.
- Cultivar la cultura de la "xenofobia" y estigmatización de la población inmigrante.
- Reforzar la percepción negativa en el sector sanitario (profesional y no profesional) sobre la atención a los inmigrantes como un don y no como un derecho y del abuso que hacen

sobre lo "nuestro" y que no lo financian y que quitan recursos.
- Deterioro manifiesto en la relación personal de la ciudadanía con los profesionales sanitarios al vulnerarse principios de la bioética de los profesionales sanitarios.
- Cercenar y deteriorar la participación ciudadana en la planificación y control de los problemas de salud y de los servicios sanitarios
- Daño en el estado de salud de la población excluida y sus familias y entornos más próximos como personas que han fallecido, que se les agravo las enfermedades por retraso asistencial y limitaciones terapéuticas, aumento de morbilidad, problemas de salud pública.
- Efectos en la salud de la ciudadanía. Se ocasiona un aumento de las desigualdades sociales en salud y los problemas en la población, confirmado en múltiples informes y estudios internacionales.

RESPUESTA, REBELDÍA, DESOBEDIENCIA, MAREAS…

Ante la brutal agresión ha habido una respuesta seria y contundente de diversa amplitud de sectores políticos, profesionales y sociales que han paliado en parte las consecuencias antedichas.

Señalar como las más importantes:

- YOSI Sanidad Universal. Movimiento potente de desobediencia social y profesional que actúa dentro del Sistema Sanitario para garantizar o paliar la asistencia a los excluidos y en los barrios a través de los Grupos de acompañamiento para sensibilizar, concienciar, apoyar y contrarrestar la pérdida del derecho y la exclusión. Tiene una web activa y con amplia información y documentación (YOSISANIDADUNIVERSAL.net) y un sistema de registro de afectados y acciones realizadas (REDES). Hay

núcleos de actividad en diversas Comunidades Autónomas como Cataluña, País Valenciano, Murcia, Canarias, Cantabria.

- Diversos colectivos y organizaciones sociales, ONG y asociaciones (Médicos del Mundo, Amnistía Internacional, Red Acoge, Caritas,…) solos o reunidos en diversas plataformas han propiciado la labores de presión social, política y mediática y apoyo a la población excluida y creación de sistemas de registro de personas afectadas (REDER, Obdusalud de País Valenciano, Observatorio murciano de la exclusión,…)
- La Marea Blanca de Madrid y también de otros territorios como La Rioja, Galicia, Cataluña,… entre sus luchas incluida la denuncia del RDL 16/2012 y le exigencia de su derogación y de volver a garantizar el derecho a la asistencia Sanitaria en el sistema sanitario público.
- También ha habido respuesta de partidos políticos de orientación progresista de los distintos parlamentos legislativos que han planteado críticas, propuestas de derogación o de cambio con resultados diversos. Desgraciadamente cuando se aprobó el RDL en el 2012 tenía que haber habido medidas legales más contundentes para impugnarlo. También el Tribunal Constitucional tiene sin resolver diversos recursos planteados por las CCAA desde hace varios años.

SITUACIÓN ACTUAL

- El RDL 16/2012 no ha sido derogado y oficialmente sigue vigente. El Ministerio de Sanidad mantiene el articulado del RDL pero se ha visto obligado a modificar algunos aspectos del mismo pero no se ha recuperado el derecho a la Tarjeta Sanitaria que posibilita el acceso igualitario al Sistema Sanitario Público. No se ha eliminado la exclusión sanitaria.
- Tras las elecciones municipales y autonómicas se ha produciendo movimientos políticos que han debilitado la aplicación del RDL en el conjunto de las Instituciones del Estado.
- Por otro lado señalamos el posicionamiento diverso de las CCAA.
  - El Ministerio Sanidad y Consumo tras el vuelco electoral anuncia cambios y flexibilización de la Norma para aplicar a las personas "sin papeles" que no consigue aprobar en el Consejo Interterritorial de julio 2015 y que sigue sin concretar pero que seguro que lo hará como propuesta electoral para las elecciones generales aunque no está dispuesto a volver al derecho universal.
  - Las cuatro CCAA que desde un principio se negaron a aplicarlo y regularon normas legales para seguir atendiendo a la población excluida: Andalucía, Asturias, País Vasco y Navarra. Tuvieron que defenderse legalmente ante los tribunales de la presión ejercida desde el Ministerio.

    Recordamos:

    - Andalucía garantiza el derecho desde siempre al tenerlo establecido en su Legislación.
    - 12/12/2012: Auto ATC 239/2012, Euskadi, el TC levanta la suspensión cautelar de la ley vasca que da acceso a personas sin papeles a la sanidad (con algunos requisitos como el empadronamiento de un año)
    - 8/4/2014: Auto ATC 114/2014, Navarra, el TC levanta la suspensión cautelar de la ley navarra que da acceso a personas sin papeles a la sanidad.
  - Por otro lado ha habido Comunidades Autónomas que fueron muy estrictas al principio en la aplicación de la norma de exclusión sanitaria como Aragón, Castilla La Man-

cha, Castilla León, Cantabria, La Rioja, Madrid, Murcia y que en este momento están reorientando su aplicación.

En el caso de Madrid se dictaron en 2012 Normas Reguladores del SERMAS duras que además fueron aplicadas muy irregularmente incumpliendo aspectos claves de la aplicación del RDL.

Los estudios de seguimiento realizados por las diversas organizaciones contra el RDL señalan consecuencias importantes y hechos graves de incumplimiento e irregularidades administrativas. Señalamos como los más importantes:

- ✓ Información incompleta y distorsionada de sus derechos para poder ser atendidos en un serie de situaciones aunque no tengan la TSI en vigor
- ✓ Barreras para poder ser atendido en los Centros de Salud y Centros Hospitalarios de forma normalizada. Por ejemplo solicitar cita con el profesional de la medicina que le estaba atendiendo hasta ahora o seguimiento de Centros de Especialidades.
- ✓ En ocasiones rechazo ilegal manifiesto para ser atendidos como personas.
- ✓ Retraimiento para acudir a los servicios sanitarios por temor al rechazo y a tener que financiar de forma directa la asistencia.
- ✓ Hacer firmar compromisos de pago en atención de urgencias por la asistencia que se le deba dar.
- ✓ Incertidumbre y problemas para ser atendido en el momento que se precisa y sino advertencia de posible facturación de la asistencia en el caso de no tener la TSI en vigor.
- ✓ Inseguridad y temor del tipo y calidad de la prestación sanitaria que puedan recibir por estar sujeta a limitaciones en recursos, en procedimientos y en el tipo de personal que va atender.
- ✓ Modificación en el trato que puedan recibir en las consultas con ciertos profesionales sanitarios y no sanitarios.
- ✓ Limitaciones en las prestaciones asistenciales que puede recibir según estén asegurado o no. Por ejemplo controles analíticos, revisiones clínicas, realización de exploraciones complementarias, prescripción de medicamentos para enfermedades crónicas, derivación a especialista para interconsulta.
- ✓ Imposibilidad de seguir los tratamientos necesarios para los dis-

tintos problemas de salud que tengan con lo que conlleva deterioro de su estado de salud.

- ✓ Empobrecimiento personal y familiar por la desatención que sufren, el coste económico extra que deben afrontar y el deterioro de su estado de salud.

Por otro lado en agosto del 2015 la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid envió a los trabajadores sanitarios y no sanitarios unas nuevas instrucciones en la que se nos comunicaba que de forma provisional, toda persona en situación irregular (sin tarjeta sanitaria) iba a ser atendida sin restricciones en el sistema público y sin facturación. Se les daba de alta con nuevo código específico (DAR) que permitía la atención sanitaria completa incluida la medicación desde AP y AE y que modificaba la anterior normativa. Para poder dar de alta como código DAR: "la persona se tiene que identificar como extranjera en situación irregular con insuficiencia económica y formalizar una declaración responsable de no estar asegurado ni disponer de recursos económicos". El documento tipo para realizar la "declaración responsable sobre ingresos económicos "se facilitará en los centros de salud. El resto de las personas extranjeras seguirán con la asignación del código TIR. Nos quedan dudas de cómo se van a resolver aquellas otras situaciones de las personas que no están incluidas en los supuestos anteriores, como es el caso de las reagrupaciones familiares de 2º grado (padres e hijos mayores de 26 años) que en el momento actual se les da el permiso de residencia pero se les deniega la atención sanitaria pública.

- Las que hicieron normativas de aplicación menos violentas o facilitaron a través de Programas sustitutorios de atención sanitaria como Cataluña, Extremadura, País Valenciano, Canarias, Galicia.
- Las que tras las elecciones autonómicas del 24 de mayo cambiaron de orientación y los nuevos gobiernos aprobaron medidas facilitadoras de la atención universal. Han sido Baleares, Cantabria, Extremadura, Castilla-La Mancha, Madrid, País Valenciano y Aragón.
  - Aragón (13/08/2015): Departamento de Sanidad de la Junta trasladó a todos los centros de atención primaria y especializada las instrucciones para **extender la cobertura** sanitaria en la región de manera inmediata.
  - País Valenciano también aprobó nueva legislación que ha recurrido el Ministerio Sanidad.
  - Baleares: incluyó en el sistema de salud pública balear el pasado 17 de julio a unos 15.000 extranjeros que residen irregularmente en las islas
  - Murcia ha promulgado recientemente instrucciones para acabar con la mayoría de las trabas que el sistema imponía a los inmigrantes, aunque por ahora no devolverán la tarjeta sanitaria.
  - Cantabria en agosto del 2015 aprueba la norma de incluirlos.
  - Castilla La Mancha está pendiente de su aprobación.

En conclusión el RDL ha demostrado ser una medida desastrosa, injusta y dañina, que ha generado un amplio rechazo y oposición y que lo único que hace falta es derogarla y aprobar una nueva Ley que garantice el derecho universal a la asistencia Sanitaria en el Sistema sanitario Público.

Madrid, Noviembre 2015

Seis meses para Siria: los movimientos geopolíticos (incluyendo el Kurdistán)

Alberto Cruz
CEPRID

Uno de los aspectos tangenciales del acuerdo de Viena sobre el programa nuclear con Irán, sea ratificado o no por el Congreso de EEUU, es el futuro de Siria. Este acuerdo se firmó a finales de julio y desde entonces se han generalizado los movimientos de todos los actores, internos y externos. Sobre todo, los externos. Rusia, Estados Unidos, Turquía, Arabia Saudita y el propio Irán se han puesto en marcha dejando un claro rastro de por dónde van a ir las cosas respecto al país árabe. Y se han puesto en marcha porque hay un plazo máximo para que la balanza se decante hacia un lado u otro: seis meses. Porque en este plazo, y en virtud del acuerdo de Viena, Irán va a recibir una buena parte de los millones de dólares que tiene congelados en cuentas bancarias occidentales. Son 100.000 millones en total de los que ahora, va a recibir 29.000 y una buena parte de ellos –y se está publicando que alrededor de 9.000 millones– va a ir a Siria con lo que, de hecho y de derecho, se fortalecerá económica y militarmente al gobierno de Bassar al-Assad.

Turquía y el Kurdistán (e Israel)

El recorrido de estos movimientos hay que comenzarlo por Turquía, que ha sorprendido a propios y extraños, poco avezados éstos en analizar los movimientos geopolíticos, con los ataques –pequeños, muy locales y cortina de humo– contra el llamado Estado Islámico y contra los kurdos, su verdadero objetivo. Turquía y EEUU son muy conscientes de lo que se les avecina dentro de seis meses y lo que han hecho ha sido, el uno con la aquiescencia del otro, prepararse para una batalla integral contra el Ejército Árabe Sirio en este plazo. Esa, y no otra, es la razón por la que EEUU ha sido autorizado a utilizar la base aérea turca de Incirlik.

Y para ello, lo primero que tienen que hacer es eliminar la amenaza kurda que, en estos momentos, ya controla un territorio entre Siria e Irak similar al de Kuwait y Qatar juntos[1]. Esta amenaza no proviene de los kurdos iraquíes, aliados de EEUU y de la propia Turquía, sino de los kurdos sirios. Veamos. Cuando Turquía comenzó los bombardeos a gran escala contra ciertas bases del Partido de los Trabajadores del Kurdistán (PKK) en el Kurdistán iraquí, donde siempre ha estado y a donde retiró el grueso de sus combatientes mientras estuvo en vigor al alto el fuego con Turquía alcanzado en 2012, los kurdos iraquíes pidieron "amablemente" al PKK que se retirase de la zona "para evitar las víctimas civiles" que provocaban los bombardeos turcos. Es decir, los kurdos iraquíes, que mantienen unos excelentes vínculos políticos y económicos con Turquía[2], no pidieron a los turcos que dejaran de bombardear, sino a sus "hermanos" kurdos que se fueran.

[1] *Reuters*, 16 de agosto de 2015.

[2] Alberto Cruz: "La potencialidad transformadora de la resistencia kurda en Kobani", http://www.nodo50.org/ceprid/spip.php?article1916

El Kurdistán iraquí es desde hace un tiempo un hervidero, donde cada vez hay un mayor enfrentamiento entre los dos clanes tradicionales que han monopolizado el poder desde finales de la década de 1940, los Barzani y los Talabani. El parlamento regional acaba de suspender su reunión extraordinaria (20 de agosto) porque el Partido Democrático del Kurdistán (PDK), del clan Barzani, boicoteó la reunión en la que se iba a discutir sobre la reelección de su jefe, Massud Barzani, como presidente. EEUU, Gran Bretaña y la propia ONU llevan meses insistiendo en que Barzani sea reelegido ante "la necesidad de aplicar reformas políticas" en el Kurdistán y porque "es el único candidato que contaría con respaldo de la comunidad internacional" para combatir al llamado Estado Islámico (EI).

Es una muestra más, otra de miles, de cómo a la muy democrática "comunidad internacional" le importa muy poco la legalidad, aunque sea la suya. Porque resulta que la legislación kurda, aprobada y sancionada por la "comunidad internacional", establece que no puede haber reelección del presidente. Así está establecido en la Constitución de 2005, elaborada conjuntamente por los kurdos y asesores estadounidenses tras la invasión y ocupación neocolonial de Irak en 2003. Barzani fue elegido en 2009 y, violentando la Constitución, fue autorizado a prorrogar su mandato dos años más, hasta este 2015. Pero ahora "la comunidad internacional" quiere violentar la ley, otra vez más, y prorrogar su mandato, otra vez más. A los amigos hay que protegerlos. Sobre todo, porque está quitando cuota de petróleo, y territorio, al gobierno iraquí, muy debilitado por la guerra con el llamado EI. Así ha ocurrido con la zona de Kirkuk, donde los kurdos iraquíes se han hecho con el control de campos petrolíferos que hasta ahora gestionaba el gobierno de Bagdad.

Este petróleo llega, en sus dos terceras partes –incluso hay quien dice que el 75% del total–, a Israel[3] en virtud de un acuerdo establecido el mes de mayo y que ha llegado a un total de 19 millones de barriles. Lo curioso es que una parte importante de este comercio cubre la ruta Kurdistán iraquí-Turquía (puerto de Ceyhan)-Israel (puerto de Ashkelon). Y lo más curioso de todo es que este comercio se realiza a precios por debajo de los que marca el famoso mercado del petróleo[4]. El Gobierno Regional del Kurdistán (GRK) niega una y otra vez esta realidad argumentando que los cargamentos de petróleo "cambian varias veces de mano" antes de llegar a su destino final, pero lo cierto es que varios petroleros que recalan en Israel han podido ser seguidos en sus rutas por satélite y se ha podido rastrear cuándo y dónde han realizado sus cargas y dónde las han entregado. Es lo que se ha podido averiguar con el petrolero "Altai", de bandera liberiana, una bandera de conveniencia, y que tiene una capacidad de carga de un millón de barriles. No debería sorprender, por lo tanto, que el primer ministro israelí, Benjamín Netanhayu, dijese en el verano de 2014 que apoyaba la creación de un estado kurdo en la zona de Irak[5]. Tampoco debe sorprender que el GRK haya condenado el ataque del PKK contra el oleoducto en la zona de Sirnak, en territorio turco pero cerca de Irak, "porque atenta contra el medio de vida del Kurdistán" iraquí según aparece publicado en la página oficial del GRK [6].

[3] *Financial Times,* 24 de agosto de 2015, y As-Safir (Líbano), 25 de agosto de 2015, es quien habla del 75%.
[4] *Ibid.*
[5] *Middle East Eye*, 24 de agosto de 2015.
[6] *Middle East Online*, 1 de agosto de 2015.

El descubrimiento de estos embarques ha llevado a que el GRK y el gobierno iraquí hayan llegado a un acuerdo sobre las exportaciones de petróleo en esta zona y hayan decidido exportar conjuntamente el crudo a cambio de que los kurdos reciban el 17% del presupuesto nacional de Irak por ello [7]. Sin embargo, la caída de los precios del petróleo está provocando que el dinero que reciben los kurdos sea menor de lo que esperaban, por lo que el GRK ha vuelto a vender petróleo por su cuenta dado que "hay que conseguir fondos para los peshmerga para combatir al DAESH [acrónimo en árabe del llamado EI] y pagar el salario de los empleados" [8].

La famosa "comunidad internacional" tiene que proteger a los amigos como Barzani porque enfrente tiene a un enemigo temible, el PKK. El prestigio de esta organización es enorme dentro del mundo kurdo y, ahora, más allá. El PKK es la única fuerza que hace sombra al GRK, sus prácticas políticas y militares suponen un desafío radical a los partidos tradicionales kurdo-iraquíes con una estrategia flexible e imaginativa que combina la lucha armada con una cultura política de participación popular en todos los aspectos de la vida política, social y económica. Si su prestigio ya era grande, cuando en agosto de 2014 acudió en ayuda de los kurdos yazidíes que habían sido atacados por el llamado EI, adquirió proporciones estratosféricas.

Mientras que los famosos "peshmerga" del Kurdistán iraquí se mantenían al margen de la masacre que el llamado EI llevaba a cabo en las montañas de Sinjar contra los kurdos yazidíes, el PKK y el Partido de la Unión Democrática (PYD) kurdo-sirio, organización hermana cuasi-hija del PKK, acudieron sin dilación y lograron derrotar a los takfiristas del llamado EI pudiendo salvar a unos 20.000 yazidíes. Era la primera vez que lograba una victoria sobre los takfiristas, la segunda fue en Kobani (Siria) unos meses más tarde. Muchos jóvenes yazidíes, en agradecimiento, se enrolaron tanto en las filas del PKK como de las Unidades de Protección del Pueblo (YPG), la rama armada del PYD.

Hay quien dice que las YPG han crecido espectacularmente desde el triunfo de Kobani. Se llega a decir que tienen 40.000 combatientes, hombres y mujeres. Y que una parte de ellos, pequeña, pero significativa, no son kurdos sino árabes e, incluso, cristianos. Eso pone de manifiesto que han llegado a territorios que no eran propiamente kurdos, por lo que las YPG anuncian con orgullo que tras la derrota del llamado EI en Kobani han logrado una espectacular expansión territorial que abarca en estos momentos desde el Éufrates iraquí, en este, hasta Afrín y partes de Alepo sirio en el oeste. En total, 21.000 kilómetros cuadrados que son algo más que un territorio bajo su control: son un em-

[7] As-Safir, 25 de agosto de 2015.

[8] *Ibid.*

brión de Estado porque ya tienen continuidad territorial, no son cantones aislados entre sí como hasta ahora. Si a eso se añade que el PKK ha proclamado la autonomía de una región en el Kurdistán turco, Dersim, tenemos el cuadro completo del por qué de los ataques turcos a los kurdos.

Esto es a lo que tiene miedo Turquía. Bajo ningún concepto va a aceptar un embrión de Estado como el que representa la experiencia de un Rojava ampliado [9]. Lo que quiere el gobierno de Erdogan es crear una "zona segura" de kurdos en su frontera porque, tal y como van las cosas, apenas queda ya una franja de la frontera turca con Siria que no esté bajo el control de los kurdos. Más o menos son unos escasos 80 kilómetros, el único espacio que queda para que se pueda colocar a los famosos "sirios moderados" que EEUU está entrenando tanto en Turquía como en Jordania, una fuerza que, por el momento, ha llegado a la extraordinaria cifra de 54 reclutas, como han reconocido.

Así que tanto Turquía como EEUU son conscientes que eso sólo es posible si destruyen definitivamente Siria. De hecho, Turquía lo ha dejado muy claro a través de su ministro de Exteriores, Mevlut Cavusoglu, al decir que la creación de las "zonas seguras" supondrá "enviar un mensaje claro al presidente Bashar el Assad y ayudar a poner presión sobre su gobierno para llegar a la mesa de negociaciones". Eso puede significar que Turquía ya asume que la salida de Al-Assad del poder no será tan fácil, aunque aún no ceja en su empeño. El ministro también dejó claro que los kurdos "no van a tener ningún papel" en esas "zonas seguras". Dijo textualmente: "preferimos que las fuerzas moderadas de la oposición [siria] controlen realmente la zona de seguridad o la zona libre del DAESH, en el norte de Siria, a que las controle el PYD a menos que cambie radicalmente su política" [10].

El miedo turco es patente porque la expansión territorial kurda ha sido posible no sólo por el ímpetu combativo de las YPG y su rama femenina, las Unidades de Protección de la Mujer (YPJ), sino por el apoyo del gobierno sirio. Aunque los kurdos reconocen sólo una ayuda "puntual", como ha dicho el copresidente del PYD, Saleh Muslim, lo cierto es que, por ejemplo, durante la batalla de Kobani las unidades kurdas contaron con apoyo logístico, armas y municiones sobre todo –además de algunos centenares de ataques de la aviación siria sobre el llamado EI–, y así está reconocido incluso documentalmente por varios comandantes militares de las YPG. Un ejemplo de esta colaboración se está dando en la localidad de Hasaka, en el noreste del país, y con gobernalidad compartida entre el gobierno sirio y las YPG. En esto el PYD sigue el diseño de política exterior del PKK, totalmente independiente y sin alineamiento alguno. Así se explica que el PYD no forme parte de la alianza anti-Assad de la que sí forman parte otras organizaciones kurdas sirias aunque sin el arraigo del PYD.

Así que visto lo rápido que van las cosas, tanto Turquía como EEUU tienen que acelerar el proceso porque el tiempo para derrocar a Bashar al-Assad se les termina. Ya sólo tienen seis meses para finalizar con lo que empezaron hace cuatro años y no han podido hacer en este tiempo.

Pero para ello hay que comenzar por reprimir o controlar a los kurdos. Turquía está agitando el espantajo kurdo como una forma de eludir la presión social interna. Los

[9] Alberto Cruz, *Ibid.*

[10] Reuters, 25 de agosto de 2015.

ataques al PKK, la guerra total declarada contra los kurdos tiene varias razones entre las que hay que mencionar el ascenso político del Partido Popular Democrático (HDP) en las pasadas elecciones y el brusco descenso de la economía y que ha llevado a la moneda turca, la lira, a mínimos históricos frente al dólar y el euro. Una de las razones por las que se van a volver a celebrar elecciones en Turquía, cuando apenas han transcurrido dos meses desde las anteriores, es para evitar que se consolide la presencia del HDP en el parlamento. Durante las conversaciones mantenidas por el partido de Erdogan, el Partido Justicia y Desarrollo (AKP), y el resto de fuerzas políticas en lo que se ha insistido por parte del AKP es en esta necesidad y la ofensiva militar contra el PKK se enmarca en la línea de descrédito de los kurdos puesto que el HDP recibió una buena parte de votos de sectores turcos de izquierda, más o menos "moderada" y al sobrepasar la barrera del 10% de los votos, necesaria para entrar en el parlamento impidió que el AKP revalidase la mayoría absoluta de que había venido disfrutando desde 2002. Dado que el HDP es un claro mediador entre el PKK y el gobierno turco, el que este partido desaparezca del parlamento es un objetivo inmediato de Erdogan porque su sola presencia dificulta la estrategia genocida turca.

Por lo tanto, ni Turquía ni EEUU van a aceptar que el PYD se consolide en las zonas liberadas al llamado Estado Islámico en el Kurdistán sirio. EEUU está manteniendo conversaciones con el PYD para que consienta que en esas zonas operen las "fuerzas de oposición moderadas [al gobierno de Al-Assad]" que está formando, entrenando y armando en campamentos de Jordania. Una vez asentados estos mercenarios en ellas, se convertirán en "zonas seguras". Aquí Turquía y EEUU discrepan sobre lo que supondría ser "zona segura". Para el gobierno de Erdogan, sólo puede ser "segura" si se implanta en ella una "zona de exclusión aérea" en la que no pueda incursionar la aviación del Ejército Árabe Sirio del gobierno de Damasco. Y esta pretensión se enmarca en lo que el Ejército turco llama "creación de zonas militares cerradas" –es decir, en la práctica bajo estado de sitio en las que la población estará bajo control y en la que se realizarán las operaciones militares contra el PKK– en el sur de Turquía y que, curiosamente, están colindantes con las pretendidas "zonas seguras" que se quiere implantar en el norte de Siria. En Washington hay ahora mismo un debate sobre si conviene dar este paso, como ha sugerido de forma abierta el general John Alen, o si eso implicaría un mayor enfrentamiento con Rusia, el gran sostenedor del gobierno de Al-Assad.

Así tenemos que en el mes de agosto se comenzó a vivir una escalada de la guerra en Siria, incluyendo una intensificación de los combates en ciudades cercanas a Damasco. Y, al mismo tiempo, una intensificación de los contactos y esfuerzos diplomáticos para impedir esa guerra que tanto Turquía como EEUU quieren agudizar. Son tres países quienes se han puesto a ello: Rusia, la propia Siria e Irán, cada uno desde su propia óptica. Rusia lo está haciendo desde el punto de vista diplomático, Siria desde el punto de vista militar, Irán desde el más claro del apoyo público. Incluso se podría añadir un cuarto país: Arabia Saudita.

Rusia y los países del Golfo Pérsico (incluyendo Yemen)

En los últimos meses se está asistiendo a un curioso giro de Arabia Saudita. De ser uno de los principales agresores de Rusia (con el petróleo como arma, apoyando que se abaraten los precios) a ser uno de los principales interlocutores. La historia del cambio de postura saudita empieza en junio, en el Foro Económico Internacional de San Pe-

tersburgo. Un foro que boicoteó Occidente argumentando las sanciones impuestas por Ucrania y que fue rápidamente aprovechado por otros países para ocupar el espacio vacío dejado por Occidente. Uno de ellos, Arabia Saudita. Se inició entonces un acercamiento que está yendo cada vez a más y que comenzó con un acuerdo de colaboración sobre la energía nuclear. Rusia tiene mucho que aportar en ese campo y Arabia Saudita está pensando de una forma muy seria cómo reemplazar en el medio plazo al petróleo como fuente energética. Luego llegó en julio otra noticia de calado: Arabia Saudita invertirá 10.000 de dólares en la economía rusa. En unos momentos en los que Occidente impulsa las sanciones contra Rusia, el que un país aliado tradicional suyo como el árabe dé este paso y se desmarque de las sanciones es algo más que relevante.

Lo que empezó con un acuerdo comercial se ha ido transformando en un cuasi-acuerdo político con Siria como referente. Aunque las diferencias aún son muchas, por ejemplo en cuanto al mantenimiento o no de Al-Assad como presidente[11], el camino hacia el acuerdo se está haciendo cada vez más corto. Poco después del Foro de San Petersburgo tuvo lugar en Moscú una reunión entre el Director de la Oficina de Seguridad Nacional de Siria y el ministro de Defensa saudita. Lo que se hablase ahí es un misterio, pero lo que no cabe duda es que a partir de ella Arabia Saudita ha dado un giro, leve pero giro, a su política respecto a Siria. Uno de los resultados más visibles de la misma es que también en Moscú han tenido lugar las primeras conversaciones directas entre el gobierno de Bashar al-Assad y la llamada Coalición Nacional Siria. Nunca hasta ahora estos opositores, armados y financiados desde el exterior, especialmente por Arabia Saudita, habían aceptado una invitación así y unas conversaciones directas.

Este movimiento se puede interpretar sólo de una manera: Rusia y Arabia Saudita se sitúan en una parte del tablero, mientras que Turquía y EEUU están en otro. Los recientes ataques del llamado EI en Arabia Saudita parece que están comenzando a poner de los nervios a la casa Saud, cada vez más consciente de que ha estado alimentando un alien que ahora amenaza con devorarla a ella (y de que este alien es una herramienta estadounidense para debilitarla; aquí habría que añadir el enfrentamiento existente por el precio y extracción del petróleo con la fracturación hidráulica que está haciendo de EEUU autosuficiente y cuasi-exportador en estos momentos). Si finalmente se produce la visita del rey saudita a Moscú, como se ha dicho que se estaría negociando, se puede hablar ya abiertamente de que Arabia Saudita está buscando una puerta de salida del avispero sirio.

Hay un dato, además, que ayuda a comprender este giro saudita: Yemen. Los intereses geoestratégicos sauditas son aquí mucho más importantes que en Siria y si en este ya se han agitado las avispas, en Yemen lo que está ocurriendo es que el empantanamiento saudita es de tal calibre (la aventura injerencista se inició en marzo) que está comenzando a afectar tanto a sus arcas como a sus tropas.

Arabia Saudita está en estos momentos registrando un déficit fiscal del 20% de su Producto Interior Bruto, según reconoce el FMI en su último informe sobre este país[12]. Hacía más de una década que no sufría una situación parecida. La razón no son sólo los bajos precios del petróleo, sino el coste de su aventura injerencista en Yemen. A

[11] *France Press*, 13 de agosto de 2015.
[12] As-Safir, 26 de agosto de 2015.

ello hay que añadir que el número de soldados sauditas muertos se incrementa, con ataques de los rebeldes hutíes a puestos y bases militares sauditas –como acaba de suceder en la provincia fronteriza de Jizán– mientras que comienza a extenderse en el mundo, incluso en el siempre sordo y mudo Occidente, la imagen de los civiles muertos por los bombardeos sauditas y la hambruna, reconocida por la propia ONU, que está afectando a la población yemení. La ONU ha tenido que reconocer que "millones de yemeníes están en necesidad urgente de suministros básicos". Además, hay que contar con que en el Yemen rebelde la influencia iraní es grande, incluso mayor que la del país persa en Siria.

Por eso Arabia Saudita ahora está realizando tímidos movimientos para buscar una solución negociada en Yemen. Las reuniones del segundo heredero de la corona saudita, y al mismo tiempo Ministro de Defensa, Mohamed bin Salman, con diferentes interlocutores yemeníes se multiplican [13] aunque aún no se ha reunido con los hutíes, sin los cuales no hay acuerdo posible.

Pero Rusia no sólo ha establecido lazos con los sauditas, sino con otro de los principales jugadores en la crisis siria: Qatar. Este emirato viene financiando al Frente al-Nusra (de la Victoria), cada vez más enfrentado con el llamado EI. Así que los movimientos rusos en el emirato sólo tienen una explicación: integrar a los cataríes en el frente anti-EI que viene impulsando Rusia desde hace un tiempo. Aunque la propuesta rusa no va a cuajar en el corto plazo porque eso supondría para sauditas y cataríes reconocer que han cometido un error mayúsculo apoyando el derrocamiento de Al-Assad –dado que tendrían que trabajar estrechamente con el gobierno sirio para combatir al EI– el paso es significativo porque cada vez se enreda más el conflicto y los enfrentamientos ya son de todos contra todos, por lo que la propuesta rusa es la única que hay encima de la mesa para hacer frente a esa amenaza.

Si los rusos son los únicos que han planteado una estrategia contra el llamado EI, Irán es uno de los últimos que han planteado una propuesta para resolver la crisis de Siria. Pero la iniciativa de Irán ha sido consensuada con Rusia, según ha dicho el primer ministro sirio Jaled al-Aboud. Aún no se conocen los detalles exactos de esta propuesta, pero se sabe que será presentada ante la ONU en breve plazo.

Unos movimientos para evitar la guerra

Estamos en el terreno de las especulaciones, pero la impresión que dan todos los movimientos que se están haciendo es que si el ministro sirio tiene razón, las dos iniciativas, la de Rusia y la de Irán, se complementan. Y también, viendo cómo el Kremlin está situando a sus militares, que si ambas iniciativas fracasan por el rechazo occidental, al menos Rusia estará dispuesta a integrar a sus asesores militares directamente en el conflicto sirio. El Kremlin lleva días negando que haya un plan para enviar tropas aerotransportadas a Siria, pero hay evidencias ciertas de que al menos los asesores militares que ya están en Siria están teniendo un papel mucho más activo en la guerra. Así habría que interpretar los últimos acontecimientos, como el derribo de un avión israelí F-16, de fabricación estadounidense, el pasado 21 de agosto. No es una noticia

[13] Saudi Press Agency, 26 de agosto de 2015.

que se haya difundido en Occidente, pero curiosamente sí ha salido publicada tanto en Siria como en Rusia e Irán y confirmada indirectamente por Israel.

Se han dado detalles técnicos que ponen de manifiesto que sí, que se derribó ese avión. Con ser importante este hecho, aún lo es más el cómo se le derribó. Y lo que se cuenta es la forma en que fue derribado: primero, el Ejército Árabe Sirio lanzó dos misiles, un SA-2 y un SA-9, con la finalidad de que fuese en ellos donde se centrasen las contramedidas electrónicas del F-16 y entonces, unos momentos después, se lanzó un S-300 que lo alcanzó de pleno. Esto significa dos cosas: la primera, que Siria ha decidido responder a las constantes agresiones de la aviación israelí, que ataca prácticamente cada mes objetivos sirios con la excusa de que son "armas para Hizbulá", el movimiento político-militar libanés que tiene de los nervios a Israel; la segunda, que eso sólo se ha podido realizar con el visto bueno de Rusia, que con esta medida habría dejado muy claro que ha levantado todo tipo de restricciones sobre el uso de armamento avanzado ruso por el Ejército sirio.

Este hecho bélico tiene lugar justo en el medio de dos movimientos seguidos: la visita a Moscú de altos responsables del Ejército sirio (el 17 de agosto) y el comienzo de la llegada a Damasco de un alto número de consejeros militares rusos (24 de agosto). A partir de aquí se ha venido especulando que Rusia estaría preparada para enviar sus tropas aerotransportadas a Siria si la situación se complica para el gobierno de Al-Assad, aunque eso ha sido desmentido por el Kremlin.

Como estamos en el terreno de las especulaciones, lo más probable es que estos movimientos de sirios y rusos tengan que ver, además, con el hecho de que Obama ha autorizado al Pentágono a bombardear a "cualquier entidad" que luche contra sus mercenarios de esa famosa y fantasmagórica "oposición moderada" a quien se quiere implantar en las "zonas seguras" que se quieren crear en el norte de Siria. Esa denominación de "cualquier entidad" sirve para atacar al Ejército Árabe Sirio si osase enfrentarse a los mercenarios, provocación que llevaría a una intensificación abierta de la guerra, el bombardeo de las instalaciones civiles y militares del gobierno de Al-Assad y el cambio de régimen, la gran aspiración.

Es decir, Siria y Rusia están viendo cómo hacer frente a esta amenaza e impedir un escenario tan nefasto como el de Libia. Y, de paso, Rusia está enviando un mensaje muy claro a EEU: cuidado con lo que estáis haciendo porque mis soldados pueden estar involucrados. En ese caso, ya se estaría ante palabras, y actos, mayores.

El derribo del avión israelí se produce, también, cuando tiene lugar en Rusia la feria de armas anual, Maks 2, en la que presenta sus avances militares para la venta. Moscú está en estos momentos lleno de delegaciones árabes, lógicamente junto a las de otros países. Pero más allá de las delegaciones en busca de armas, lo que se está moviendo en paralelo es otra cosa: Egipto, Jordania, Emiratos Árabes Unidos y Arabia Saudita están gestionando visitas a Moscú y entrevistas personales con Putin. El presidente egipcio, Abdel Fatah al-Sisi, ya lo ha hecho. Tal movimiento de dirigentes árabes es absolutamente inusual, máxime si tenemos en cuenta que desde Occidente se lleva un año largo demonizando a Rusia y a Putin en particular.

Ni qué decir tiene que lo que se va a discutir en estos encuentros es la propuesta rusa de "gran coalición" contra el llamado EI. Casi hay que atreverse a decir que, de todas

ellas, la más importante es la del presidente egipcio. Las relaciones entre Egipto y Rusia han visto un rápido fortalecimiento en el último año y medio incluyendo una colaboración económica que casi vuelve a los niveles que tuvo en las décadas 1960-1970 durante la presidencia del mítico Gamal Abdel Nasser. Y eso, en unos momentos en que los movimientos geopolíticos están en pleno auge en Oriente Próximo, sobre todo en torno a Siria, adquiere una nueva dimensión. Sin perder de vista el nuevo papel de Irán tras el acuerdo de Viena sobre su programa nuclear.

Se ha publicado que el presidente egipcio se reunió con el representante saudita en esa feria de armas de Moscú[14] y que según la versión ofrecida por el portavoz de la presidencia egipcia "ambos revisaron los últimos acontecimientos que tienen lugar en varios países de la región… haciendo hincapié en la necesidad de iniciar una acción rápida para hacer frente a los peligros que amenazan la seguridad nacional árabe, así como la paz y seguridad internacionales, especialmente a la luz de la cada vez mayor propagación del terrorismo".

Es decir, el plan ruso está comenzando a andar en el mundo árabe y Egipto se convierte en uno de sus principales valedores. Si ello supone un aval a la postura rusa sobre Al-Assad o no aún es pronto para decirlo –aunque en la rueda de prensa conjunta con Putin dijo Al-Sisi que "el único camino para Siria es la solución política"–, pero lo que sí es evidente es que Egipto comparte la premisa rusa de que la prioridad es derrotar al llamado EI y en esa derrota tiene que tener un papel Al-Assad, guste o no.

Otro país que puede jugar un papel importante es Jordania. La visita del rey Abdulá II a Moscú va a tener como objetivo no sólo un acercamiento a Rusia sino el ser considerado el mediador, junto con Egipto, con los países del Golfo Pérsico para que ablanden sus posiciones respecto a Siria y las endurezcan sobre el llamado EI.

Estamos asistiendo, y esto ya no es especulación, al reconocimiento árabe del error cometido hace cuatro años cuando dieron por buena la estrategia para derrocar a Al-Assad sin tener en cuenta los intereses rusos en ese país. Ahora tienen que rectificar y reconocer que Rusia es un actor importante no sólo en Siria, sino en todo Oriente Próximo, una zona que está ahora mismo en ebullición y en la que se están produciendo movimientos geopolíticos claros para evitar que esa ebullición llegue hasta el punto de estallido.

Cada vez está más claro en el mundo árabe que no se quiere otro caos como el de Libia, por lo que quienes abogan por el derrocamiento de Al-Assad son ahora muchos menos que hace un tiempo. Por eso estos seis meses que quedan para que Irán reciba parte de sus fondos congelados van a ser cruciales: mientras unos quieren el estallido, otros están haciendo todo lo posible por evitarlo.

Alberto Cruz es periodista, politólogo y escritor. Su nuevo libro es "Las brujas de la noche. El 46 Regimiento "Taman" de aviadoras soviéticas en la II Guerra Mundial", editado por La Caída con la colaboración del CEPRID.

Los pedidos se pueden hacer a libros.lacaida@gmail.com o bien a ceprid@nodo50.org También se le puede encontrar en librerías.

albercruz@eresmas.com

[14] As-Safir. 26 de agosto de 2015.

16 de octubre, Día Mundial de la Alimentación Agroecológica

Contra la guerra, la pobreza y las migraciones masivas

Cooperativa de Consumo Responsable La Garbancita Ecológica

Cada 16 de octubre desde 1981, la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) conmemora el Día Mundial de la Alimentación. Un año antes, la Asamblea General de Naciones Unidas (resolución 35/70-1980) consideró que *"la alimentación es un requisito para la supervivencia y el bienestar de la humanidad y una necesidad humana fundamental"*.

El objetivo declarado por la FAO, en las últimas 3 décadas, es *"promover la solidaridad de la sociedad y los gobiernos en la lucha contra el hambre, la desnutrición y la pobreza"*. Este año el lema es **"Protección Social y Agricultura para romper el ciclo de la pobreza rural"**.

Sin embargo, la FAO tiene una identidad bifacética. Se fundó en 19945 durante la instauración del nuevo orden capitalista en el mundo bipolar instaurado tras la II Guerra Mundial (Bretton Woods-1944). Aunque se propone luchar contra una inseguridad alimentaria que afecta al 20% de la humanidad lo hace en alianza con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, lo que la convierte en el brazo *técnico* del "libre comercio" de alimentos.

Sus políticas se ocupan, fundamentalmente, de remover los obstáculos para el desarrollo de una agricultura y alimentación mundial mercantilizada e industrializada. Dicho de otra manera, contribuye a la marginación de la cultura campesina, a las migraciones masivas provocadas por la industrialización del campo y al crecimiento de la pobreza en las grandes urbes de los países empobrecidos. Desde la defensa formal de la Seguridad Alimentaria, promueve una agricultura y ganadería industrial dependientes de químicos, transgénicos, maquinaria y energía para el mercado global y fomenta un patrón alimentario basado en azúcar y harinas blancas industriales y proteína animal abundante y barata.

La inseguridad alimentaria no sólo consiste en hambre y enfermedades debidas a la escasez de alimentos, sino también en las enfermedades alimentarias e inmunológicas fruto de la comida basura y de los tóxicos de los alimentos procesados que "ingerimos" como ingredientes ocultos en nuestra comida cotidiana.

Más allá de las declaraciones para la galería, las políticas agrarias y alimentarias de la FAO fomentan el empobrecimiento de los suelos, la pérdida de biodiversidad, la contaminación de aguas, aire y tierras, el cambio climático, el acaparamiento de grandes territorios, sobre todo de África, por parte de multinacionales del agronegocio, el hambre en los países empobrecidos y, a través de la comida basura, la obesidad y otras enfermedades alimentarias en los países ricos y las economías emergentes.

El actual desorden alimentario internacional, agrava, en lugar de resolver los problemas que denuncia y es responsable de la desprotección social, la pobreza rural y la degradación de una alimentación, cada vez menos nutritiva, más procesada y más viajada. Por ello cada vez son más necesarias las políticas sociales, agrarias y ambientales paliativas de final de cañería. Es decir, las terapias agravan la enfermedad. Se da dinero o alimentos a familias campesinas que han sido expulsadas de sus tierras por el agronegocio alimentario internacional.

Crecen las víctimas de la inseguridad alimentaria: 1000 millones de personas con hambre y desnutrición y 1500 millones de personas víctimas de las pandemias producidas por la industrialización de la agricultura y la alimentación causante de sobrepeso y obesidad, factores principales de riesgo en enfermedades cardiovasculares, diabetes, síndrome metabólico, cáncer, alergias, trastornos del aparato locomotor, inmunodeficiencias y alteraciones psicosociales. Estas enfermedades se ceban especialmente en la población con menores recursos y conocimientos alimentarios. En esta nueva colonización colaboran, con la excusa de la falta de alimentos, las mismas multinacionales responsables del hambre y sus gobiernos cómplices promocionando los transgénicos, la ganadería industrial y la producción masiva de frutas y verduras de alta precisión y en invernaderos. Ambos tipos de inseguridad alimentaria crecen fundamentalmente entre las mujeres, l@s niñ@s y las familias de los grupos sociales más desfavorecidos que también son víctimas de la violencia provocada por el mercado de trabajo que les deja sin empleo, sin vivienda y por las guerras para el control geoestratégico de energía y recursos naturales.

La FAO, el FMI, el BM, a nivel mundial y la Política Agraria Común y la Unión Europea, a nivel continental, cuestionan todas las medidas que limiten la circulación de capitales y la concentración de tierras, recursos agrícolas y alimentarios en manos de las grandes multinacionales. Mientras que la cifra de hambrientos y obesos crece con los precios de alimentos e insumos agrícolas, las multinacionales de semillas, fertilizantes y distribución de productos agrarios y comida basura, incrementan sus beneficios.

Pero no podrían hacerlo sin nuestra colaboración. Si nuestro consumo procede de alimentos industriales globalizados y marcas blancas en grandes superficies, cooperamos con el aumento de hambre en el mundo, además de lesionar nuestra salud. La publicidad de las multinacionales alimentarias ha conseguido controlar la oferta

alimentaria, modificar los hábitos de consumo de la población y condicionar, a favor de los alimentos industrializados y procesados, la regulación política del sistema de producción, circulación y consumo de alimentos.

Tan sólo una minoría de consumidor@s, adquirimos alimentos ecológicos, de temporada y procedencia local. Si queremos formar parte de la solución, debemos: a) cambiar nuestras pautas alimentarias, adecuándolas a los alimentos ecológicos de temporada y cercanía; b) crear cultura alimentaria agroecológica, nutricional y de cuidados, transmitiéndola a la sociedad, especialmente al medio escolar; c) emprender cooperativas innovadoras de responsabilidad compartida entre productor@s y consumidor@s; d) construir mercados locales y circuitos cortos de distribución para facilitar a la población el acceso a verdaderos alimentos ecológicos; e) reducir la huella ecológica y cerrar la brecha cultural y metabólica entre el campo y la ciudad.

Buena alimentación es sinónimo de alimentación agroecológica. Para erradicar la pobreza rural y garantizar la seguridad y la soberanía alimentaria, hay que defender la agricultura familiar agroecológica también desde el consumo responsable agroecológico. La verdadera protección social consiste en proteger, garantizar y promover la agricultura campesina agroecológica desde los consumidor@s y los poderes públicos.

Todos los días del año hay que apostar por una dieta abundante en frutas y hortalizas ecológicas de temporada y cercanía, pan integral biológico (con levadura madre) y legumbres, reduciendo el consumo de carne, sal, azúcar, alimentos refinados y procesados y bebidas carbonatadas como la base de una alimentación saludable y suficiente para todas las personas y todos los pueblos.

El Consumo Responsable Agroecológico no puede crecer sin educación alimentaria en hábitos saludables. Frente al mercado global, agricultur@s agroecológic@s y consumidor@s responsables, construimos redes de distribución y cultura promoviendo la vitalidad de los alimentos frescos de temporada, precios justos para l@s agricultor@s y asequibles para las mayorías sociales. La alimentación, parte fundamental del trabajo de cuidados, es una responsabilidad compartida entre hombres y mujeres, repartiendo el trabajo de cuidados en el ámbito doméstico.

Hacemos un llamamiento a sumarse a esta campaña por el día de la Alimentación Agroecológica que impulsamos desde 2011.

Alimentación Responsable Agroecológica para luchar contra la guerra, la pobreza y las migraciones masivas.

Para adhesiones, escribir a: lacestabasica@lagarbancitaecologica.org

¿Qué es el fracking?

Entrevista a Esteban Domenech

Plataforma Antifracking Comarques de Castellón

El *fracking*, o fractura hidráulica, es un tema que revela muy bien como los intereses económicos pesan más que los ambientales. Para analizar este asunto, en el programa de radio El Candelero, entrevistamos a **Esteban Domenech**, portavoz de la *Plataforma Antifracking Comarques de Castellón.*

P: Para situar el asunto, ¿qué es el fracking?

R: El fracking, resumidamente, es una técnica que se utiliza para la extracción de hidrocarburos. Se utiliza en los llamados yacimientos no convencionales, que son los más difíciles de extraer porque están a mayor profundidad que los convencionales. Para que nos hagamos una idea, yacimientos convencionales pueden ser los habituales de petróleo, que se perforan verticalmente y cuando se llega al estrato en el que se halla el hidrocarburo, el petróleo sale a la superficie por diferencia de presión. Sin embargo, en los yacimientos no convencionales el hidrocarburo se halla en pequeñas bolsas y, para poder ser extraído a la superficie, se perfora en vertical hasta 1.500 ó 2.000 metros de profundidad, donde se encuentra el estrato donde está la roca madre con el hidrocarburo; una vez que llegan a la bolsa de hidrocarburo, giran y comienzan a perforar en horizontal otros 1.000 ó 1.500 metros. Después de la perforación, se comienza a inyectar grandes cantidades de agua dulce mezclada con arena y con un cóctel de productos químicos para fracturar la roca madre, que es donde se encuentra el petróleo o el gas, en este caso. Una vez que está fracturada la roca, el gas ya tiene vía libre para salir a la superficie.

P: ¿Qué repercusiones tiene el fracking en el medio ambiente?

R: En España concretamente hace 4 años que comenzaron a llegar proyectos de este tipo, es una técnica nueva que no se había utilizado nunca, ni en Europa tampoco. Toda la información que tenemos proviene de Estados Unidos. Allí, desde el 2005 se comenzaron a explotar este tipo de yacimientos y a día de hoy están pagando las consecuencias. En concreto, en los lugares en los que se ha utilizado la fractura hidráulica los acuíferos han terminado contaminándose por la inyección de productos químicos a gran profundidad. A 1.500 ó 2.000 metros de profundidad es imposible controlar el agua que queda mezclada con productos químicos (según la industria, en los mejores casos se recupera en torno al 60%, pero el resto queda a gran profundidad) y termina contaminando acuíferos y pozos de agua para consumo humano. Por otra parte, esta técnica también produce contaminación atmosférica por las emanaciones que tienen estas explotaciones de gas metano. El gas metano tiene 27-28 veces mayor efecto invernadero que el CO_2, que es el que hoy en día está provocando el calentamiento global. Además, en las zonas en las que se está utilizando esta técnica se produce sismicidad inducida, es decir, se provocan una serie de microseísmos, ya que al fracturar el subsuelo, si se da el caso de que por allí pasa una falla que podría haber estado inactiva durante miles de años, al inyectar gran cantidad de fluidos, la falla puede activarse y

producir terremotos más serios. Se puede reproducir el caso que padecimos en Castellón con el tema del Castor (la Plataforma Castor que ahora tenemos que indemnizar al señor Florentino entre todos). Aquí ocurrió algo similar: se inyectaba gas para almacenar y dio la casualidad de que pasaba una falla por aquí y en Castellón se indujeron en un mes una serie sísmica de más de 1.000 terremotos, la mayoría de baja intensidad, pero se llegaron a intensidades de 4,2 que ya son seísmos importantes.

Otro impacto de la fractura hidráulica es el impacto paisajístico. Estos campos de explotaciones utilizan grandes cantidades de territorio porque están perforando continuamente: perforan un pozo y ese pozo es rentable durante cuatro o cinco años, pasado ese tiempo se deja de explotar ese pozo y se perfora otro. Continuamente tienen que ir perforando nuevos pozos y al final se queda un territorio arrasado por este tipo de plataformas, con gran impacto paisajístico. Además, el tránsito de vehículos pesados para el transporte de productos químicos, de la arena que se utiliza, supone una gran molestia para los municipios afectados.

P: ¿Cómo podría afectar todo esto al desarrollo de las economías locales?

R: Desde la industria se nos viene diciendo que se van a crear puestos de trabajo, que se va a crear riqueza, y es real. Es indiscutible que si llega una explotación de este tipo va a crear puestos de trabajo en los municipios y se va a crear algo de riqueza. Pero si sopesamos lo que se va a crear con lo que se puede destruir hay que concluir que se crearían puestos de trabajo, pero se destruirían muchos más. Hay que tener en cuenta que es incompatible con la agricultura, la ganadería, el turismo, tanto de costa como de interior. Sin contar con los efectos que tendría si se llega a contaminar el acuífero. En Castellón no tenemos ningún río de superficie y toda el agua de suministro humano que utilizamos aquí, en el norte de la provincia de Castellón, proviene del acuífero de Maestrazgo. Es uno de los mayores acuíferos de toda la cuenca del Mediterráneo, uno de los más importantes. En el caso de que se produzca solo un punto de contaminación afectaría a toda la población porque la contaminación de un acuífero es irreversible, no se puede bajar a 2.000 metros de profundidad a limpiar lo que se haya podido contaminar, y se podría extender la contaminación del acuífero a toda la provincia. Obviamente la economía se vería afectada directamente por la destrucción de puestos de trabajo y por el riesgo de contaminación del agua.

P: Extrapolando los datos de Estados Unidos que manejan las empresas a la realidad española, cuando se dice que en España se crearían 60.000 empleos, y teniendo en cuenta la media de empleos por pozo, haría falta abrir 13.000 pozos para conseguirlo. Eso es un número enorme, haría falta sembrar todo el territorio de pozos de fracking.

¿Cómo está la situación en el resto del país?

R: En España hay un montón de proyectos solicitados. La suerte que tenemos es que en todas las zonas donde se han solicitado, la ciudadanía se ha organizado en asambleas o plataformas para hacerles frente. Se trata de 120 ó 130 proyectos de fractura hidráulica, que afectan a casi todas la provincias. A día de hoy hay zonas en las que ya llevamos tres y cuatro años de oposición y los resultados están siendo muy buenos: algunas autonomías se ha posicionado políticamente con sus parlamentos regionales en contra. Ahora mismo la zona más afectada es la del norte de Burgos, la zona de las Merindades, donde hay proyectos que también afectan a Cantabria y el País Vasco. Allí la empresa BNK-Petroleum tiene proyectos con licencia para comenzar la exploración en 2016. Se les da licencia para seis años. Al principio hacen trabajos de medición y análisis topográfico para crear mapas del subsuelo, y a partir del cuarto año la empresa ya tienen licencia para perforar una serie de catas usando el fracking para ver si el negocio les va a ser rentable, cuando ya lo tienen estudiado y si llegan a la conclusión de que lo es, solicitan el permiso de explotación. En burgos, el año que viene ya comenzarán a perforar para explorar. Hay muchas zonas con proyectos: Andalucía, Castellón, Cataluña, Aragón con más de 22 proyectos, las dos Castillas… Hay muchas zonas afectadas, pero la que tiene mayor peligro es la de Burgos.

P: ¿Podríamos decir que nuestra legislación facilita los proyectos de fracking?

R: Éste es un tema curioso porque aquí no había legislación sobre este tipo de técnica porque no existía y hace tres años no había ningún tipo de legislación. El gobierno del PP apuesta claramente por este tipo de explotaciones. El ministro Soria ha apostado por el fracking y modificó la Ley de Hidrocarburos para dar una cobertura legal a la técnica y para regularla. También fue una jugada del gobierno central para quitar competencias a las autonomías que habían legislado y prohibido la técnica a nivel autonómico. A partir de esa modificación de la ley, el Tribunal Constitucional ha ido tumbando unas cuantas leyes autonómicas, como es la cántabra que fue la primera autonomía que elaboró una ley. Nos encontramos con que el gobierno central está imponiendo a las autonomías la implantación de esta técnica. Tumbaron tres o cuatro leyes, la cántabra, la de la rioja y la asturiana; después en Cataluña, al ver que estaba ocurriendo esto, para impedir el avance de la técnica, elaboraron una modificación de la ley por la vía urbanística, y van a impedir que se desarrollen estas explotaciones pero a través de leyes urbanísticas.

P: También en España tenemos un problema en la legislación energética, porque teniendo posibilidad de desarrollar las energías renovables se apuesta por los hidrocarburos. Parece que no se piensa en el mañana.

R: Es totalmente contradictorio que desde el gobierno se siga apostando por la explotación de combustibles fósiles y seguir el mismo modelo energético, poniendo trabas al desarrollo de las energías renovables, por ejemplo con la modificación que ha habido

de las leyes de autoconsumo, retirada de subvenciones a las explotaciones de renovables... Esto nos da a entender cuál es la estrategia energética del gobierno central: favorecer a las grandes compañías, a las grandes petroleras, y perjudica claramente a los consumidores que podrían montar su placa solar y salir un poco de este sistema.

P: Menos mal que hay Plataformas en casi todas las zonas donde se ha intentado implantar el fracking, ¿hay alguna convocatoria o movilización próximamente?

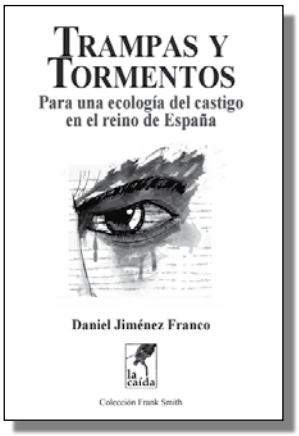
R: El trabajo que se ha venido realizando durante estos tres ha sido muy duro porque había una enorme desinformación. Prácticamente se ha ido pueblo por pueblo, casa por casa, informando a la gente y dar a conocer de qué se trata realmente esto. Ha habido un par de acciones a nivel estatal donde nos hemos coordinado gran parte de las plataformas. Por ejemplo, el pasado mes de septiembre estuvimos en el Congreso de los Diputados y nos reunimos con un total de veinte partidos políticos en el que se llegó a un acuerdo en el que estos partidos, si llegaban a gobernar después de las elecciones de fin de año, se comprometían a paralizar cualquier proyecto que se hubiera puesto en marcha y a prohibir la técnica a nivel estatal. Esta iniciativa a nivel de País Valenciá surtió efecto porque con el cambio de gobierno autonómico se nos ha garantizado que los proyectos a afectan a Castellón se van a denegar y van a legislar a nivel autonómico para poner trabas. A nivel estatal esta iniciativa depende de lo que pueda suceder tras las elecciones y de que haya un cambio de gobierno, pero confiamos en que pueda dar sus frutos para la próxima legislatura. Otras iniciativas a nivel estatal han sido la recogida de firmas, manifestaciones, movilizaciones, en el mes de octubre se celebra en las zonas afectadas el día internacional contra la fractura hidráulica. Este año se va a desarrollar durante todo el mes de noviembre, para que tenga repercusión en la cumbre que se va a celebrar en París a principios de diciembre.

P: Animamos desde aquí a que a través de las páginas web de las Plataformas locales nos informemos y podamos sumarnos a las iniciativas que se vayan planteando. Muchas gracias por vuestro trabajo.

Trampas y Tormentos

Para una ecología del castigo en el reino de España

Daniel Jiménez Franco



Prólogo: José Ángel Brandariz

Editorial: La Caída

1ª edición: octubre 2015

La población penitenciaria española ha experimentado una llamativa reducción desde 2010, tras 30 años de hiperencarcelamiento. A medida que la deudocracia impone su excepcional austeridad selectiva y las políticas públicas administran más daño social, el secuestro institucional parece perder protagonismo como herramienta de gobierno y la expulsión gana peso como mecanismo productor de penalidad. Ya no la expulsión a la cárcel propia del estado penal neoliberal, sino una expulsión en sentido mucho más amplio, como lógica constitutiva de una ecología del castigo impuesta bajo el actual régimen de acumulación y desposesión.

Su autor, *Daniel Jiménez* (Girona, 1974) es un producto anticapitalista de las circunstancias, miembro de ASSI (Acción Social Sindical Internacionalista) y militante de base en diferentes ámbitos. Uno de ellos es el abolicionismo penal. También es doctor en sociología jurídica por la Universidad de Zaragoza. Más información en: https://unenormecampo.wordpress.com.

Kila

"Suas Síos"

Resistencia, 2015.

Todo lo que escuchamos siempre de Kila es inmediatamente reconocible por esa forma agreste de presentar tanto la instrumentación como indiscutiblemente la parte vocal.

"Suas Síos" significa arriba y abajo en gaélico, y expresa bien la pretensión de este disco, reflejada en el nombre de algunas de sus composisiones, como "Barakaldo" o "Australian Kiss".

Ritmos trepidantes y letras en gaélico para un grupo que lleva treinta años ofreciéndonos lo mejor de sus raíces con la mejor fusión contemporánea. Capaces de los ritmos más "trance", que te empujarían con saña a un baile hipnótico y repetitivo, como el tema que abre el disco y del mismo nombre, donde destaca esa forma desmadejada, a veces aparentemente monocorde de cantar de Rónán Ó Snodaigh, que encierra muchas veces la forma tradicional de cantar gaélica que recibe el nombre de *sean – nós* alma mater del grupo, pero también de las formas más melódicas, suaves y relajadas, como "Rachel Corrie", donde brilla especialmente la gaita de Eoin Dillon, que firma un buen número de temas de este disco.

En definitiva, un disco que no defrauda en ningún caso y que nos invita a verlos en directo, que es donde mejor vamos a apreciar la fuerza de su música.

Dahfer Youssef

"Birds Requiem"

Okeh/Sony Masterworks, 2015

Pocos, muy pocos son los músicos formados en la tradición musical ancestral de su país que son capaces de trascender sus raíces e incardinarse en nuevas formas musicales sin perder nunca de vista de dónde vienen. Sin embargo, los que lo consiguen logran tender un puente robusto, inmenso y eterno.

Este es exactamente el caso de Dhafer Youssef. Formado en la tradición vocal de los muecines, que convierte su grarganta en un prodigio musical, en un instrumento más, y en la tradición del ûd en el conservatorio de Túnez, su carrera musical, con seis discos publicados, le ha llevado a las cotas más altas de expresividad musical contemporánea que da de sí el diálogo entre voz y cuerda. Sin embargo, en este viaje se encuentra con otros músicos como Hüsnü Selendirici, con el que amplía el diálogo añadiendo el clarinete del músico turco. Una música cautivadora, ambiental a veces, contemporánea y jazzística, donde lo tradicional es un subtexto sobre el que destacan figuras musicales más internacionalmente reconocibles. A veces recuerda incluso a músicas tan aparentemente alejadas como la de Andrew Cronshaw.

En definitiva, un disco con el carácter de un buen vino que debe paladearse con serenidad, quizás incluso en solitario para transitar con éxito por ese puente que decíamos al principio.

Boletín de Suscripción Anual a la Revista Rescoldos

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41168
28080 MADRID
rescoldos@nodo50.org
candela@nodo50.org

PRECIOS:

NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números: _____

SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO) :

Individual: 9 € + GASTOS DE ENVIO = 12 €

Institucional: 18 € + GASTOS DE ENVIO = 21 €.

Nota: Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/_____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad_____ Provincia_____ C.P. _____

e-mail_____

Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos)

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia _____

Firma: Fecha___/___/___

Adjunto carta /orden de pago

Datos para la domiciliación Bancaria:

Muy Sres. míos:

Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos que la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos presente al cobro con Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos):

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia_____

Atentamente,

Nombre: _____

Fecha___/___/___/ Firma:

Boletín de Colaboración/Asociación

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 – MADRID
candela@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

D/Dª/Entidad _____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad _____ Provincia_____

C.P._____ _____

Deseo contribuir a la Asociación Cultural Candela con la cantidad de _____€

❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez

(Recomendamos una cantidad mínima de 12 € al mes)

D/Dª/_____

Calle/plaza/avda_____ Nº____ Piso____ Escal.____ Letra___

Localidad _____ Provincia_____ C.P. _____

e-mail_____

Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos)

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia _____

Firma: Fecha___/___/___

Adjunto carta /orden de pago

Datos para la domiciliación Bancaria:

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos que la Asociación Cultural Candela presente al cobro con Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos):

/__/

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP_____ Localidad_____ Provincia_____

Atentamente,

Nombre: _____

Fecha___/___/___/ Firma: